

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-graduação em Educação**

**FALA PROFESSOR!**

**o que pensam professores sobre violência em meio escolar:  
um estudo de caso em uma escola da rede municipal de  
Contagem/MG**

**Lucas Eustáquio de Paiva Silva**

**Belo Horizonte**

**2010**

**Lucas Eustáquio de Paiva Silva**

**FALA PROFESSOR!**

**o que pensam professores sobre violência em meio escolar:**  
um estudo de caso em uma escola da rede municipal de  
Contagem/MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da profissão docente e da Educação Escolar

Orientadora: Prof. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta

**Belo Horizonte**

**2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586f Silva, Lucas Eustáquio de Paiva  
Fala professor! o que pensam professores sobre violência em meio escolar: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Contagem/MG / Lucas Eustáquio de Paiva Silva. Belo Horizonte, 2010.  
116f.: il.

Orientadora: Sandra de Fátima Pereira Tosta  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Violência na escola – Contagem (MG). 2. Professores - Formação. 3. História oral. I. Tosta, Sandra de Fátima Pereira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.542

**Lucas Eustáquio de Paiva Silva**

**Fala professor! que pensam professores sobre violência em meio escolar: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Contagem/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado em Educação- da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

---

**Profª Sandra Pereira Tosta- Orientadora (PUC Minas)**

---

**Profº Gilmar Rocha- UFF**

---

**Luiz Alberto Gonçalves- UFMG**

---

**Magali de Castro (PUC Minas)**

Dissertação defendida e aprovada em 26 de Maio de 2010.

***Aos meus pais, José Amadeus e Maria de Fátima,  
pelos ensinamentos, carinho e amor que  
proporcionaram na minha vida. Ao meu irmão, Bruno  
meu amigo e referencia de persistência e  
perseverança profissional.  
E a minha Noiva, Cristiane,  
pelo apoio, paciência, atenção, companheirismo e amor  
que compartilhamos nesse período de nossas vidas.***

## **AGRADECIMENTOS**

Para aqueles que contribuíram e estiveram nesta árdua caminhada em busca do conhecimento, com todo meu carinho, registro os meus sinceros agradecimentos.

À professora e orientadora Sandra Pereira Tosta, sem a qual esse sonho não seria possível, agradeço pela paciência, atenção e todo o carinho proporcionado em nossas orientações.

Aos meus amigos professores Junio França, Alberto Araújo, Marisa Pereira, Rosangela Marina, Renata Andrea, Thiago Prosdocimi, Daniel Saraiva, que, com palavras confortantes, de incentivo, me ajudaram a seguir o caminho do amadurecimento pessoal e profissional.

Ao meu amigo e colega do mestrado, Cássio Lima, que juntos sofremos, rimos e aprendemos a importância do companheirismo na produção de um trabalho acadêmico.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e acreditaram em meus sonhos.

Ao meu irmão, pelos vários conselhos que contribuíram para minha caminhada acadêmica.

Ao meu sogro, Alexandre Carvalho e a minha sogra, Mariza da Conceição, agradeço pelo amor de “filho” e todo incentivo que me deram nessa árdua caminhada no mestrado.

Aos meus cunhados, Lucas Marques e Gracielle Marques, pela adoção de um novo irmão.

A minha noiva Cris, por todo esforço e amor em prol do meu sonho.

E, aos alunos da EMAC, que colaboraram imensamente, não só com a pesquisa, mas também com o meu crescimento humano.

A todos, um muito obrigado!

## **Derradeira Primavera**

Põe a mão na minha mão  
Só nos resta uma canção  
Vamos, volta, o mais é dor  
Ouve só uma vez mais  
A última vez, a última voz  
A voz de um trovador  
Fecha os olhos devagar  
Vem e chora comigo  
O tempo que o amor não nos deu  
Toda a infinita espera  
O que não foi só teu e meu  
Nessa derradeira primavera

**Derradeira Primavera**

**Tom Jobim**

,

## RESUMO

A violência em meio escolar deixou de ser vista como um fenômeno corriqueiro ou episódico e passou a ser analisado como um fenômeno de proporção global que está presente no contexto escolar, influenciando o clima desta instituição. Fatos amplamente divulgados pela mídia sobre depredações, pichações, homicídios, agressões fazem da escola um espaço de violência onde o corpo docente e discente, por estas e outras razões, não se identificam com ela. A violência em meio escolar tem modificado, também, o funcionamento da instituição trazendo vários problemas que afetam o trabalho docente. Nesse sentido, a pesquisa foi organizada com os seguintes objetivos: analisar a percepção que um grupo de professores de uma escola do ensino fundamental de Contagem - MG, constrói sobre violência em meio escolar e compreender as implicações de tais percepções na prática docente destes professores. Considerando a importância de se contextualizar a escola na os professores trabalham, buscou-se identificar os aspectos históricos da região de Nova Contagem, onde a instituição está localizada. Desse modo, foi usado como procedimento metodológico, a História Oral que é um método de recolhimento de informações através de entrevistas com pessoas que vivenciaram algum fato em um determinado período da história.

A análise dos resultados me permitiu dividir em duas categorias as percepções dos docentes sobre a violência em meio escolar: *violência do trabalho docente* e *violência no trabalho docente*. Dentre as considerações finais, a pesquisa mostrou que muitos preconceitos que os professores carregam ao chegar nas escolas de Nova Contagem, em particular, na escola Hungria, relacionam-se com o tratamento que recebem da própria Secretaria de Educação.

**Palavras Chaves:** Violência em meio escolar. Profissão docente. História Oral.

## RESUMEN

La violencia en medio escolar dejó de ser vista como un fenómeno común o episódico y pasó a ser analizada como un fenómeno de proporción global que está presente en el contexto escolar, influyendo en el clima de esta institución.

Hechos ampliamente divulgados por los medios de comunicación acerca de depredaciones, pintadas, homicidios, agresiones hacen de la escuela un espacio de violencia en el cual el cuerpo discente y el cuerpo docente, por esas y otras razones, no se identifican con él. Por consiguiente, la violencia en medio escolar ha modificado el funcionamiento de la institución escolar trayendo muchos problemas que afectan el trabajo docente.

Así que, la investigación fue organizada mirando alcanzar los siguientes objetivos: hacer un análisis de la percepción que un grupo de profesores de una escuela de enseñanza básica de *Contagem*/ MG construyen acerca de la violencia en medio escolar y la comprensión de las implicaciones de tales percepciones en la práctica docente de estos profesores. Considerando la importancia de la contextualización de la escuela de la cual los profesores hablaron, basados en sus experiencias, se buscó la identificación de los aspectos históricos de la región de *Nova Contagem*, donde la institución está ubicada. De esa manera, se buscó como procedimiento metodológico la Historia Oral, un método que recoge informaciones a través de encuestas con personas que vivieron un hecho de un cierto periodo de la historia. Así, considerando los datos obtenidos de las lecturas hechas de las obras acerca de la temática de la violencia en medio escolar y al hacer un análisis de los datos recolectados del campo, dividí en dos categorías el objeto investigado: violencia del trabajo docente y violencia en el trabajo docente. En las contemplaciones finales, la investigación mostró que muchos prejuicios que los profesores traen cuando llegan a las escuelas de *Nova Contagem*, en particular, en la Escuela Hungría, se relacionan con el tratamiento que reciben de la propia Secretaría de Educación.

**Palabras claves:** violencia en medio escolar; profesión docente; historia oral.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1: Primeiras casas construídas em Nova Contagem.....</b>	<b>46</b>
<b>Figura 2: Mapa das regiões do município de Contagem.....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 3: Local do antigo posto avançado.....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 4: Centro comercial de Nova Contagem.....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 5: Primeira farmácia e perfumaria de Nova Contagem.....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 6: Praça de encontro dos jovens entrevistados.....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 7: Um dos becos utilizados para venda de drogas.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 8: Parede que separa as salas de aula da área da cantina.....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 9: Corredor com acesso as salas de aula.....</b>	<b>91</b>
<b>Figura 10: Uma das áreas de lazer dos alunos.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 11: Espaço Horta da escola.....</b>	<b>94</b>
<b>Tabela 1: Renda familiar em salários mínimos em Nova Contagem.....</b>	<b>57</b>
<b>Tabela 2: Pessoas residentes alfabetizadas.....</b>	<b>57</b>
<b>Tabela 3: Número de moradores por domicílio.....</b>	<b>58</b>
<b>Tabela 4: Pessoas responsáveis pelos domicílios.....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 1: Identidade dos professores entrevistados.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 2: As categorias e sub categorias.....</b>	<b>82</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR: UM DEBATE EM FOCO.....</b>	<b>18</b>
2.1 Qual seu nome, professor? .....	28
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>32</b>
3.1 A Escola do Annales e suas especificidades.....	33
3.2 História Oral .....	35
3.3 História/Memória .....	39
<b>4 EM BUSCA DA ORALIDADE: HISTÓRIA DA NOVA CONTAGEM.....</b>	<b>42</b>
4.1 No Caminho da História Oral .....	42
4.2 O início de um sonho .....	44
4.3 Cadê a Guarita? .....	52
4.4 Eu Quero um Emprego!.....	56
4.5 Nova Contagem: Interior ou Bairro Sitiado? .....	60
4.6 Que Saudade daquela Época!.....	60
4.7 Nova Contagem: Uma “Cidade de Deus”? .....	62
4.8 Aqui é uma Escola? .....	70
<b>5 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA.....</b>	<b>72</b>
5.1 Em campo, um professor pesquisando professores.....	74
5.2 Com vocês, os colegas professores! .....	80
5.3 Violência do Trabalho Docente .....	82
5.3.1 FALTA DE APOIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	82
5.3.2 Eu Ganho muito Pouco! .....	88
5.3.3 Que Prédio Feio! .....	91
5.4 Violência no Trabalho Docente .....	97
5.4.1 Violência Entre Professor & Professor! .....	97
5.4.2 Violência Entre Professor / Aluno.....	100
5.4.3 Licença Médica :violência e recurso de sobrevivência.....	102
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O percurso da minha vida estudantil sempre esteve permeado pelo fenômeno da violência, em particular, a violência em meio escolar<sup>1</sup>. Nas escolas públicas em que estudei, que se localizavam nas imediações do bairro Serrano, região Noroeste de Belo Horizonte, assaltos, agressões e xingamentos eram presenciados por todos que faziam parte delas. Apesar dos meus 16 anos de idade, concluídos no ano de 1998, estudando no primeiro ano do Ensino Médio, e com esse contato direto com a violência em meio escolar pude, desde então, perceber dois sentidos naqueles acontecimentos. O primeiro consistia na falta de identificação que nós, estudantes, tínhamos com o espaço escolar, ou seja, o espaço escolar não era identificado enquanto tal e não ensejava no aluno qualquer sentimento de pertença ao lugar. Várias vezes, como membro do grêmio estudantil, reclamei com a direção da escola pelo péssimo estado das dependências físicas e dos equipamentos escolares. No entanto, a única coisa que ouvíamos, eu e meus colegas, era: “toda a culpa é dos alunos que não sabem preservar o edifício da escola”.

Nesse mesmo período em que ingressei no ensino médio, a escola em que estudava promoveu vários projetos de intervenção na tentativa de diminuir o conflito entre aluno e escola. Como, por exemplo, o projeto “oficineiros”, que tinha como objetivo desenvolver várias oficinas (xadrez, teatro, coral, etc.) e também o projeto “Comunidade ativa” cujo objetivo era aproximar a família da escola.

No entanto, o fenômeno da violência em meio escolar começou a me intrigar ainda mais depois que eu vi esses projetos acabando uma a um. Eram projetos que pareciam maravilhosos, e naquele momento não entendia o porque deles não darem certo. Não obstante, olhando para esse passado recente da posição que me encontro agora, ou seja, concluindo o mestrado em educação pela PUC Minas, posso entender alguns fatores que prejudicaram a concretização destes projetos na escola.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado no artigo “Indisciplina ou violência escolar? Ou uma distinção possível e necessária” dos pesquisadores Luciano Campos e Maria Alice Nogueira. Eles mostram a necessidade de redefinir o conceito de violência, já que este termo se banalizou. O termo violência em meio escolar é mais pertinente a partir do momento que entende a violência não como fenômeno isolado, mas parte de uma estrutura sócio, histórico e cultural. (In: GONÇALVES, L.; TOSTA, S. (Orgs.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008).

Relembro, por exemplo, a alta rotatividade dos professores, talvez pelo próprio problema da violência. Ficávamos, às vezes, dois meses sem os responsáveis por uma determinada disciplina. Desse modo, posso imaginar que também não existia identificação do professor com a escola, pois o tempo de implantação de propostas de trabalho era pouco e, da mesma forma, não existia uma relação mais estreita entre o professor e o aluno. Lembro, também, da omissão da direção, quando pedíamos varias vezes para resolver o mal cheiro do banheiro, o mal estado da quadras e nada era feito. E, por fim, lembro da época em que a droga entrou na escola, não se falava de outra coisa! Era a “moda”, quem não usasse era discriminado. Com as drogas fatos relacionados à agressões e violência aumentaram consideravelmente: desde assassinatos a brigas sem maiores conseqüências.

Tendo este quadro na memória tive a oportunidade de ler o livro “Vigilância, punição e depredação”, da educadora, Áurea Guimarães (1982) – já como aluno do mestrado – e passei a entender melhor o fenômeno que se efetivava no interior das escolas. A autora desenvolveu uma pesquisa em uma escola pública localizada em Campinas, no Estado de São Paulo, com o intuito de demonstrar uma possível relação entre a vigilância, punição e depredação. No que diz respeito à vigilância a autora utilizou as quatro categorias de ordenação disciplinar criadas por Michel Foucault, para caracterizar a extrema vigilância que os alunos pesquisados sofriam:

- a) Célula: cada indivíduo se define pelo lugar que ocupa, como por exemplo, o aluno que senta na frente da sala de aula sempre é estereotipado como bagunceiro;
- b) Orgânica: o rigor do horário vai impondo ritmos que muitas vezes não se relacionam com os ritmos dos estudantes;
- c) Genética: a repartição do tempo do estudante na escola em série ou ciclo permite diferenciar e selecionar os “bons” e os “maus” alunos;
- d) Combinatória: o aluno é tratado como se as pessoas que trabalham na escola já tivessem dele um dossiê completo, provocando uma atitude de suspeita e desconfiança. (GUIMARÃES, 1982, p. 42/43)

Guimarães (1982) conclui o seu livro demonstrando que não há uma relação direta entre o rigor dos sistemas de vigilância e a depredação escolar. Entretanto, ressalva a pouca identificação que os alunos por ela pesquisados mantinham com a

escola. Em muitos relatos ela percebeu a analogia que os estudantes faziam entre escola e presídio. Segundo a autora o grande problema é a escola aparecer como estrangeira para esses alunos. Em outros termos, não existe uma articulação afetiva, cognitiva e de reconhecimento que permita ao aluno identificar-se com aquela instituição.

Essa falta de identificação entre alunos e escola diz respeito a segunda característica que percebi no tempo de estudante e que pude notar na relação entre professor/aluno. Por parte dos professores era evidente o sentimento de medo, de intranqüilidade de ir a escola, o adoecimento. Tinha época que ficávamos dois meses sem professor – o que revelava a falta implícita ou explícita de interesse pela profissão. O desinteresse pela sala de aula, as tentativas de arranhar os carros dos professores e outras atitudes eram respostas claras dos estudantes a este quadro.

É importante esclarecer que no relato esboçado acima está presente o diálogo entre dois períodos distintos, ou seja, o referente a minha experiência, que ocorreu em meados da década de 1990, em Minas Gerais e o da pesquisadora Áurea Guimarães, que foi realizada em 1982, em São Paulo. Tempos não muito distantes um do outro e situações bastante semelhantes.

Podemos visualizar alguma mudança em relação ao fenômeno da violência entre as décadas de 1980, 1990 e a atual?

Bem, se considerarmos dentre as inúmeras pesquisas realizadas Ávila (2001) Marra (2007), Oliveira e Tosta (2008) veremos que os problemas enfatizados e constatados por Guimarães (1982) permanecem e continuam a fazer parte da realidade escolar. O objetivo de Marra, no caso, foi compreender a percepção dos atores escolares (professor, supervisor, aluno, cantineiro, diretor, etc.) sobre o fenômeno da violência escolar e sua repercussão na vida diária da escola. A partir de seus registros e análises de campo, ela propõe uma tipologia da violência em meio escolar:

- a) Violência como desrespeito aos outros: que implica a violência simbólica, os poderes constituídos e as ações ritualizadas. Dentro dessa modalidade podemos ressaltar que a rotatividade dos professores e a sua baixa remuneração são um dos empecilhos para o funcionamento da escola;
- b) Violência como ameaça e agressão: caracteriza nas formas extremas como, por exemplo, lesão corporal ou morte;

- c) Violência como depredação escolar: refere-se aos estragos causados nos materiais, equipamentos e no próprio prédio da escola, decorrentes de quebraadeira promovidas pelos alunos ou pela comunidade (2007, p.180/181).

Na interpretação de Marra, esses dois últimos tipos estão diretamente ligados a vulnerabilidade da escola frente ao seu contexto sócio-cultural, pois a ameaça e o medo não se restringem somente ao âmbito escolar, mas, sobretudo, na realidade em torno da escola. Ambos são faces de uma mesma moeda e induzem as possíveis vítimas a um estado de defesa constante.

Já em relação à repercussão da violência no cotidiano escolar a autora aponta alguns fatores que explicariam, pelo menos em parte, tal ocorrência, de acordo com a percepção dos atores escolares ouvidos em sua pesquisa:

- a) Escola permissiva: que deixa todo mundo entrar na escola;
- b) O saber e o fazer dos professores: a prática pedagógica desinteressante e o relacionamento inadequado são apontados como propiciadores de atitudes anti-sociais;
- c) Organização escolar: o desvio da função constitui um desgaste para o profissional. O absenteísmo do profissional da educação coloca a escola em uma situação desconfortante, pois o professor tem que dar conta da sua carga horária e também da carga horária do colega. Para Célia Marra (2007), além da dificuldade de se impor limites para a convivência, esta dificuldade se reflete nos profissionais que se queixam de se desviarem de suas funções para suprir a lacuna deixada por outros profissionais, o cansaço é maior. (MARRA, 2007, p.180).

Tais dados nos permitem constatar que o distanciamento de mais ou menos catorze anos entre a pesquisa de Guimarães (1982) – passando pelo meu relato na década de 1990 – e a pesquisa de Marra (2007) não alterou o quadro da violência em meio escolar. Em primeiro lugar, fica evidente o descaso das políticas públicas em relação à educação e, em segundo lugar, a estagnação e/ou banalização da violência como fato incorporado na realidade escolar.

Disso tudo uma indagação se colocava: o que caracteriza o fenômeno da violência? Existem explicações que diferenciam formas de violência efetivadas no contexto escolar daquelas de outros contextos?

São algumas questões que me instigaram a querer entender e olhar de modo mais sistemático esse fenômeno tão presente no dia-a-dia das escolas. Contudo, tenho que confessar que quando entrei em 2001 para cursar História na PUC Minas “querer” entender melhor o fenômeno da violência caiu no esquecimento, dando lugar às teorias historiográficas, dentre os muitos conteúdos que apreendi na graduação.

Todavia, a partir de 2005, após a conclusão da graduação, deparei novamente com o meu passado-recente, algo que, na verdade, temia reencontrar. Estava diante do fenômeno da violência em meio escolar, mas em outra situação, desta feita como professor. Ameaças, agressões aos colegas são parte constante do meu trabalho, desde então. Deparei-me com um dilema: deixar essa profissão ou tentar entendê-la, refletindo o meu papel como educador frente a tantas dificuldades encontradas no exercício deste profissional.

Pensando assim decidi ingressar no mestrado em Educação da PUC Minas para que pudesse entender a violência em meio escolar, não com idéias apenas do senso comum, que pouco avançam nesse entendimento, mas embasando e conhecendo autores que se preocuparam em aprofundar essa discussão no Brasil e em outras realidades.

Nesse sentido, busquei discutir desta dissertação o fenômeno da violência em meio escolar a partir do discurso de um grupo de professores e entender de que modo as percepções postas nesse discurso repercutiam em sua prática docente. Com este objetivo e para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a metodologia do Estudo de Caso, que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo a partir de documentos ou de acontecimentos específicos. Os Estudos de Caso tem por finalidade:

- a) Fornecer uma caracterização precisa de variáveis, no sentido de identificá-las e sugerir relações entre elas;
- b) Servir de base a futuros estudos controlados experimentalmente, apontando questões ou hipóteses sobre os fenômenos estudados;
- c) Auxiliar na avaliação de programas;
- d) Analisar o comportamento individual, ajudando a compreender como um programa afeta os indivíduos.

O Estudo de Caso tem origem na tradição médica e psicológica, na qual se refere a uma análise detalhada de um caso individual (TOSTA, 2003). Esse estudo tem duplo objetivo. O primeiro consiste em tentar chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo, o segundo é a tentativa de desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais. O desenvolvimento de um estudo de caso compreende, em geral, três fases:

1. **Fase explanatória:** fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões, estabelecer os contatos iniciais para a entrada no campo, localizar os sujeitos e as fontes.
2. **Delimitação do estudo:** a importância de delimitar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoável limitado.
3. **Análise sistemática e elaboração do relatório:** surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la, torná-la disponível aos sujeitos da pesquisa, para que manifestem suas reações sobre a relevância.

Para o pesquisador Dinael Corrêa (2007), o estudo de caso tem múltiplas funções, no entanto, existem duas que, sem dúvida, caracterizam melhor esse procedimento metodológico. A primeira consiste na informação, ou seja, na descrição de um conjunto de dados sobre uma ou mais pessoas em determinadas situações. A segunda parte da problematização, isto é, no entrelaçar da teoria com o material proveniente de uma prática, ou seja, de uma pesquisa empírica.

Nesse sentido, eu decidi ouvir um grupo de oito professores efetivos que ainda trabalham numa escola localizada na região de Nova Contagem, no Município de Contagem/MG e entender o que pensavam sobre violência em meio escolar. Para essa escuta, foram usados os seguintes instrumentos: questionário, entrevista aberta e grupo de discussão.

Associada ao Estudo de Caso, a história oral surgiu como uma rica possibilidade para que o pesquisador buscasse responder suas indagações a respeito do contexto histórico em que está inserida a escola, pois, a busca pelas fontes tradicionais deste tipo de coleta de dados revelou-se infrutífera, como será visto no decorrer deste trabalho.

A história oral é um procedimento metodológico muito usado em pesquisas de âmbito qualitativo e surgiu como forma de valorização das memórias e recordações

de indivíduos. É um método de recolhimento de informações através de entrevistas com pessoas que vivenciaram algum fato relativamente a um determinado período da história. As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Além disso, fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ou seja, que resgatam memórias e que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral.

Assim, a pesquisa foi organizada visando alcançar os seguintes objetivos: analisar a percepção que um grupo de professores de uma escola do ensino fundamental de Contagem - MG constrói sobre violência em meio escolar e compreender as implicações de tais percepções na prática docente destes professores.

Considerando a importância de se contextualizar a escola da qual os professores falaram tendo em vista sua experiência, buscou-se identificar os aspectos históricos da região de Nova Contagem, onde a instituição está localizada.

E, ainda, colaborar, através dos resultados desta pesquisa, para uma maior compreensão da questão da violência em meio escolar localizada em regiões de risco.

Finalmente, o trabalho foi estruturado e se apresenta da seguinte forma:

Neste primeiro capítulo foi explicitado a origem e problematizado o objeto de estudo a partir do meu percurso acadêmico em relação ao tema “violência em meio escolar”. Justificou-se também a opção pelo Estudo de Caso e também pela história oral em vista dos objetivos desta dissertação.

O capítulo dois “Violência em meio escolar: um debate em foco” traz a discussão teórica dos principais autores que abordam o tema da violência em meio escolar. Dos autores franceses, como Pierre Bourdieu e Bernard Charlot aos brasileiros como Mirian Abramovay, Áurea Guimarães e Luiz Alberto Gonçalves, foi-se discutindo sobre as especificidades não somente do fenômeno em si, mas, também, de sua diferenciação com outros fenômenos presentes na escola, como a indisciplina e o Bullying.

O capítulo três aprofunda a discussão metodológica da história oral, retomando o movimento da Escola dos Annales, surgida em 1929. Vários autores brasileiros como Verena Alberti, Lucilia Neves e autores estrangeiros como Paul

Thompson, nos orientaram na demarcação do contexto da emergência e usos da História Oral no Brasil e na Europa. Mesmo tendo lançado mão da história oral como procedimento metodológico, considero muito importante situá-la nos movimentos historiográficos, pois, nos permite compreendê-la para além de uma metodologia.

O capítulo quatro aborda a história de Nova Contagem na perspectiva da memória de antigos moradores da região. E já mostra as várias facetas da violência no bairro.

O capítulo cinco revela o esforço de análise das informações obtidas no campo, especialmente as categorias que foram formuladas a partir do de minha tentativa de realizar o diálogo entre teoria e empiria. São elas que emolduram as análises dos dados: *Violência do trabalho docente e violência no trabalho docente*.

Fechando este texto, o capítulo seis, traz as considerações finais, que traduzem as contribuições que o trabalho me possibilitou formular, consciente de que muitas indagações sobre o tema pesquisado permanecem e que outras investigações se fazem necessárias, tamanha é a complexidade do que observei e registrei.

## 2 VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR: UM DEBATE EM FOCO

A violência em meio escolar nos modos e frequência que se apresenta hoje deixou de ser vista como um fenômeno corriqueiro e passou a ser analisado como um fenômeno de vasta proporção que tende a influenciar a sociedade e todo o contexto escolar. Notícias sobre depredações, pichações, homicídios, agressões tem feito parte da rotina escolar- um espaço, que, em geral, o corpo docente e os estudantes não se identificam. Para o antropólogo Gilmar Rocha (apud GONÇALVES; TOSTA, 2008), no artigo intitulado “Complexo de Emilio: da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo<sup>2</sup>”, atualmente observa-se que a violência e o medo envolvem o imaginário e o discurso de alunos, de professores e de moradores de bairro, na sua maioria periféricos. Os jornais, a todo o momento, divulgam reportagens de professores sendo agredidos, escolas depredadas, tráfico e consumo de drogas invadindo a escola, até a ocorrência de mortes dentro e/ou no entorno das escolas. Sem dúvida, essa sensação de anomia, isto é, de insegurança, da sensação do caos instaurado desenvolve, no contexto escolar, um sentimento de medo e de incapacidade de controlar essa situação. Ainda, para o autor, o medo é parte de um sistema de classificação social o qual, todas as vezes que se desestabiliza, provoca nas pessoas a sensação de risco e/ ou perigo.

Este tipo de análise e natureza mais antropológica nos impõe a necessidade premente de buscar entender melhor esse fenômeno, para além de explicações econômicas e psicológicas, pois, como afirma a educadora Mirian Abramovay (2001), à violência tem um grande potencial de desorganizar a escola, o processo ensino-aprendizagem e também de desestabilizar as relações entre os atores que nela convivem.

Assim, o que caracteriza o fenômeno da violência? Existem explicações que diferenciam formas de violência efetivadas no contexto escolar de outros contextos? Como se explica o fenômeno da violência em meio escolar? O que podemos denominar de violência em meio escolar? É diferente da violência em geral?

Para filósofa Hannah Arendt (1985), a violência, seja ela qual for se caracteriza pela negação entre sujeito/sujeito, ou seja, nega-se a possibilidade de

---

<sup>2</sup> Gilmar Rocha é professor da PUC Minas e, dentre outras temáticas, vem pesquisando a violência na escola

diálogo como forma de buscar a alteridade como pressuposto da ação humana. Ela acredita que o poder resulta da capacidade de as pessoas agirem coletivamente por consenso, o vigor como uma ação individual, a força como a energia liberada por movimentos físicos e sociais, a autoridade como o reconhecimento que não necessita de coerção ou persuasão.

Seguindo nessa mesma linha, o filósofo Nilo Odália (1989) entende a violência como ato de proibir a ação do outro. Esse ato de proibir encontra-se permeado por dois tipos de violência. O primeiro consiste no ato explícito, ou seja, agressão física, violência sexual, roubos, etc. O segundo pode ser visto em regras e normas de conduta que fazem da violência algo natural, ou seja, é a naturalização do fenômeno. A violência também pode ser explícita e/ou implícita, e para esta distinção, podemos recorrer a vários autores, em particular, a Pierre Bourdieu<sup>3</sup>.

Nesse debate, autores reconhecem, como, por exemplo, Maria Alice Nogueira e o Cláudio Martins Nogueira (2006) que o grande mérito de Bourdieu foi desnaturalizar o olhar sobre a instituição escolar. Ao invés da escola ser tomada na sua essência, ou seja, como promotora do pleno desenvolvimento do educando, contrariamente, ela tende a reproduzir e legitimar as desigualdades existentes na sociedade. A partir desse pressuposto é que o sociólogo francês vai nos oferecer uma explicação para a escola como espaço de violência. Para ele (BOURDIEU; PASERON, 2001), existe na sociedade um arbitrário cultural que privilegia uma cultura como forma universal, como a mais valorizada socialmente. Esse arbitrário cultural constitui uma hierarquia cultural. Com essa argumentação central, o autor nos traz a formulação do conceito de violência simbólica, ou seja, a imposição da cultura de um grupo como verdadeira, como a única a ser seguida, negando a cultura do outro e a necessidade da relação de alteridade como indício de uma escola e de uma sociedade democrática. Essa “legitimidade” se divide em quatro dimensões:

1. Duplo arbitrário da ação pedagógica: isto é, a ação pedagógica (conteúdos práticos, métodos, saberes, etc.) é uma imposição a partir do mérito que impõe uma cultura pedagógica como sendo universal;
2. Autoridade pedagógica: se manifesta como violência simbólica na medida em que se apresenta na sua legitimidade;

---

<sup>3</sup> A maior referência para esta discussão é, sem dúvida, Pierre Bourdieu ao conceituar a “violência simbólica”, a partir da realidade educacional francesa da década de 1960.

3. Trabalho pedagógico: surge para produzir um “Habitus”<sup>4</sup> que contribuirá para a imposição de um arbitrário cultural;
4. Sistema de ensino: deve produzir as condições institucionais que permite aos agentes exercer um trabalho pedagógico que reproduza o arbitrário cultural (BOURDIEU; PASERON, 2004, p.210).

Para Bernard Charlot<sup>5</sup> (2005), a escola tem funcionado como um centro de reprodução de desigualdades, contradizendo a expectativa de que ela atue no sentido de ser mais democrática e inclusiva. Assim, a efetivação da violência escolar inibe não somente o processo ensino-aprendizagem, mas a construção de valores que tem, por finalidade, a construção da cidadania. Charlot (2005, p.52-54) define a violência escolar por três vieses.

O primeiro se caracteriza como “violência na escola”, ou seja, aquela violência que é produzida fora da escola, mas acontece dentro dela como, por exemplo, briga entre gangues.

A segunda se define como “violência à escola”, em que a violência é produzida e efetivada dentro do espaço escolar, por exemplo, incêndio, brigas de professores e alunos, depredações, etc.

E, por último, “violência da escola” ou institucional, isto é, é aquela que se fundamenta na falta de identificação entre o aluno e a escola. Essa é a idéia de “violência simbólica” para ele, ou seja, é a falta de identificação entre o aluno e a escola. Enfim, para Charlot, é fácil olhar para a escola e identificar um forte descompasso entre a instituição e as expectativas sociais existentes em relação à ela (CHARLOT, 2005 p.113).

Para a pesquisadora brasileira Miriam Abramovay (2001), ao mesmo tempo que a escola se institui como instância de aprendizagem de valores e de exercício da ética e da razão, é noticiada como lugar de incivildades, brigas, invasões, depredações e até mortes, onde os conflitos são registrados entre vários os agentes: alunos e alunos, alunos e professores, alunos e funcionários, inclusive por violência simbólicas e autoritarismo. Ainda, para a autora, as violências nas escolas não se resumem a uma série de dados de formas múltiplas e distintas por aqueles que os

---

<sup>4</sup> Sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social do sujeito e seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes.

<sup>5</sup> Bernard Charlot é professor de ciências da educação na Universidade de Paris III. Dedicou-se ao estudo das relações com o saber, principalmente a relação dos alunos de classes populares com o saber escolar. Essas três formas de violência escolar encontram-se no livro “Relação com o saber, formação de professores e globalização”.

sofrem, ou seja, precisamos olhar para dentro das instituições escolares e entender quais são os efeitos desse fenômeno no cotidiano e, sobretudo, no processo ensino aprendizagem.

As leituras feitas e as pesquisas que abordamos preliminarmente nos diversos autores mostraram que a escola está cada vez mais distante dos alunos. E não somente pela questão ambiental, como já foi citado, mas também pelas regras, normas, costumes, conteúdos curriculares e outros aspectos que compõem a cultura escolar. Distante das culturas dos alunos, que, por sua vez, não conseguem olhar para a instituição e se identificar ou se reconhecer nela, como sujeitos de direito e de deveres.

Dessa discussão, outro debate que merece uma atenção especial é a distinção entre violência e indisciplina, pois percebe-se o uso indiscriminado dos termos violência e indisciplina. Uso que pode levar o professor, na sua prática, a camuflar um ato de violência, tratando-o como indisciplina, ou diante de um comportamento indisciplinar, considerado-lo violência. Desse modo, qual a diferença entre violência e indisciplina?

Para a educadora portuguesa Maria Teresa Estrela<sup>6</sup> (2002) a etimologia da palavra “disciplina” vem do latim “disco” que significa “aprendo”. Sua raiz encontra-se na idéia de submissão do aprendiz às regras e estruturas do mestre, como aquele que inicia o discípulo em uma arte ou área de conhecimento. Portanto, qualquer forma de violência dessa submissão é denominada indisciplina.

Já para outro educador português João Amado, citado pela educadora Estrela (2002), a indisciplina tem que ser pensada no plural, pois não existe somente um nível de indisciplina, mas vários níveis. O primeiro diz respeito ao “desvio as regras da produção”, ou seja, abarca os comportamentos que atrapalham a organização na sala de aula e, principalmente, os trabalhos pedagógicos propostos pelo professor.

O segundo está ligado aos “conflitos interpares”, isto é, abrange os incidentes que evidenciam a relação aluno/aluno em diferentes situações, como por exemplo, xingamentos, roubos, brigas, etc. E, por último, o terceiro nível evidencia “os conflitos na relação professor/aluno”, em que coloca em xeque a autoridade do professor (agressões, insultos, vandalismo, etc.).

---

<sup>6</sup> Professora da faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tem como produção acadêmica muitos trabalhos voltados para a temática da “Disciplina e Indisciplina.”

Vários autores tratam da ambivalência desses dois termos, como os educadores Luciano Campos da Silva e Maria Alice Nogueira (2008) no artigo “Indisciplina ou violência na escola: uma distinção possível e necessária” no qual mostram a distinção dos dois termos, a partir de uma pesquisa feita com professores de uma escola de Belo Horizonte.

Para os professores, violência está ligada ao poder destrutivo, ao caráter coercitivo, ao uso da força, enfim, à violência das leis constitucionais. No que diz respeito à indisciplina, os professores apontaram a violação das regras escolares e pedagógicas como fator preponderante para conceituar esse termo.

Novamente, os termos “Indisciplina e Violência” voltam a se misturar. Podemos perceber, por um lado, que os pesquisadores Silva e Nogueira (2008) diferenciam claramente os dois termos, por outro, já o educador João Amado aproxima-os, dificultando, assim, uma melhor delimitação das fronteiras para esses dois termos.

Tal debate remete em sua compreensão ao francês Debarbieux<sup>7</sup> (2002), que amplia o conceito de violência utilizando o termo “incivilidade”, ou seja, atos como extorsão, vandalismo, falas ofensivas, não podem ser entendidos como violação das regras, mas como violação da própria natureza humana. Desse modo, Debarbieux (2002) analisa a violência não somente a partir da quebra das leis constitucionais, mas, também, do trauma que uma fala, que uma extorsão, que uma briga pode causar a uma vítima.

Contudo, é importante enfatizar que muitos pesquisadores, em várias áreas de atuação, como a educação, a psicologia e a psiquiatria tendem a analisar essas falas, extorsões, xingamentos, não somente como violência, mas, especificamente como Bullying. É importante trazer esse fenômeno, com ocorrência freqüente na contemporaneidade pelo fato de permitir diagnosticar fronteiras que os separados termos “indisciplina e “violência” encontram-se, principalmente quando se busca medidas eficazes e pedagógicas de prevenção dos comportamentos agressivos entre crianças e adolescentes.

Mas o que podemos entender por esse termo? Bullying é uma palavra inglesa e foi definida como “o desejo consciente de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão”. Para a pesquisadora francesa, Catharine Blaya (2002), a forma mais

---

<sup>7</sup> Eric Debarbieux é professor de Ciências da Educação da Universidade de Bordéus, na França. Dedicou-se aos estudos sobre violência na escola.

comum desse tipo de violência é o xingamento, seguido de agressões físicas, extorsões, apelidos, falas preconceituosas, etc.

Na Inglaterra<sup>8</sup>, o fenômeno do Bullying só teve maior repercussão no final da década de 1980, quando uma pesquisa desenvolvida por um grupo de pesquisadores daquele país mostrou que boa parte das evasões escolares não estavam relacionadas somente às das dificuldades de aprendizagem, mas às formas de intimidação sofrida pelas vítimas.

De acordo com essa pesquisa, uma das características do Bullying é a vitimização repetida, ou seja, é a vítima sendo intimidada repetidamente. E demonstrou, também, que entre as meninas, as queixas mais freqüentes referiam-se à intimidação verbal, à exclusão social e a outros comportamentos dessa natureza, ao passo que os meninos tendiam a ser mais ameaçados ou submetidos à agressões físicas.

Outra pesquisa de suma importância sobre o tema foi desenvolvida na Grécia pelo pesquisador Vasso Artinopoulou<sup>9</sup>(2002), que buscou mostrar que a questão da violência nesse país implica diretamente a questão do xenofobismo, ou seja, dos xingamentos, falas ofensivas, ligadas as nacionalidades dos alunos. O autor mostrou que, a partir de meados da década de 1990, houve uma grande imigração de famílias de outros países para a Grécia. Essa imigração trouxe para as escolas uma variedade étnica muito grande, fato até, então, pouco notado na instituição escolar.

Assim, a pesquisa deste autor possibilitou duas conclusões: a primeira diz respeito à relação estreita entre violência escolar e exclusão escolar. Os alunos de minoria étnica sofrem com o manejo da língua local e também com o preconceito dos outros estudantes. A segunda conclusão refere-se as intimidações que esses alunos sofrem pelos outros, como piadas, xingamentos, agressões, ocasionando, assim, o desinteresse pelos estudos decorrente da tensão e do sofrimento.

---

<sup>8</sup> O artigo "Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas" das pesquisadoras Carol Hayden e Catherine Blaya (2002) teve por objetivo discutir as definições conceituais de violência escolar concomitante aos efeitos dela no âmbito escolar. Dentre essas discussões podemos enfatizar as pesquisas feitas pela área de serviços de saúde e da assistência social no final da década de 1980 na Inglaterra com o objetivo de investigar os comportamentos característicos de condições ou experiências específicas, principalmente nos casos de abandono e maus tratos de crianças e jovens.

<sup>9</sup> Professor assistente de criminologia, Universidade Panteion, departamento de Psicologia, Atenas, Grécia.

No Brasil, várias pesquisas vem abordando o Bullying como uma realidade presente nas escolas. Como, por exemplo, o estudo do pesquisador Aramis Lopes Neto<sup>10</sup> (2005), feito em escolas públicas do Rio de Janeiro.

Nesta pesquisa, o autor concluiu que os fatores econômicos, sociais e culturais, constituem riscos para a manifestação do Bullying. Esse é mais prevalente entre alunos com idade entre 11 e 13 anos, sendo menos freqüente na educação infantil e ensino médio. Entre os agressores, observou-se o predomínio do sexo masculino, enquanto que, no papel de vítima, não houve diferença entre sexos. Ele ainda ressaltou que a maioria dos atos de Bullying ocorrera fora da visão dos adultos e que grande parte das vítimas não reagiu ou falou sobre a agressão sofrida.

Como conseqüência do Bullying, crianças e adolescentes que sofrem e/ou praticam Bullying podem vir a necessitar de múltiplas assistências, como saúde mental, justiça da infância e adolescência, educação especial e programas sociais. A relação familiar também pode ser seriamente comprometida, pois a criança ou adolescente pode sentir-se traído, caso entenda que seus pais não estejam acreditando em seus relatos ou quando suas ações não se mostram efetivas. O autor conclui ressaltando a importância da sociedade se preparar para lidar com o Bullying, pois o objetivo pleno da escolarização, isto é, formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, depende de um ótimo funcionamento dessa instituição.

Assim, podemos concluir que, o Bullying pode ser entendido como violência, a partir do momento que os atos agressivos causados por ele provocam danos físicos e psicológicos em sua vítima.

Para esclarecer melhor esse debate conceitual entre violência, bullying e indisciplina, o educador Júlio Groppa Aquino (1996) propõe entender a indisciplina na conduta desordenada dos alunos, caracterizada nas bagunças, falta de limite, e entendida a partir de dois vieses.

O primeiro diz respeito à perspectiva psicológica, no qual a indisciplina estaria ligada à carência psíquica do aluno. A causa dessa carência, segundo o autor, encontra-se nas relações familiares desagregadoras, isto é, na falta do carinho e

---

<sup>10</sup> Sócio fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de proteção à infância e adolescentes (ABRAPIA). Coordenador do programa de redução do comportamento Agressivo entre estudantes. Diretor da Diretoria dos direitos da criança (SOPERJ).

atenção familiar influência na relação estabelecida na sala de aula entre aluno/aluno e aluno/ professor.

O outro viés refere-se à indisciplina como um fenômeno sócio histórico, ou seja, não se pode falar em indisciplina sem abordar o contexto sócio histórico em que ocorre, pois cada época contém suas especificidades. Para o autor, se admitirmos que as práticas escolares são testemunhas das transformações históricas, que seu perfil vai adquirindo diferentes contornos de acordo com as contingências sócio-culturais, temos que admitir, também, que a indisciplina nas escolas revela algo relevante sobre os nossos dias, ou seja, poderia mostrar o ingresso de um novo sujeito sócio-histórico, com outras demandas e valores em uma instituição que não está preparada para recebê-lo.

Essa também é a crítica que a educadora Áurea Guimarães (1996) elabora no seu artigo intitulado “Indisciplina e Violência: a ambigüidade dos conflitos na escola”, em que, a homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares e, todavia, a disciplina imposta através de atividades que controlam o tempo, o espaço, o movimento, geram a indisciplina ou violência. A autora entende “Violência” como ato violento que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral. Em contraposição, aborda a indisciplina enquanto ato que leva à desordem, à desobediência, à rebelião. No entanto, entende que a indisciplina não tem que ser vista somente por um viés negativo, mas como uma resposta dos alunos a esse sistema homogeneizador imposto pela instituição escolar.

Seguindo essa linha de argumentação, a portuguesa Maria Tereza Estrela (2002) sistematiza que a violência está diretamente ligada à violação da ordem legal da sociedade, enquanto que a indisciplina volta-se para a violação da ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente.

No artigo “Agressividade e violência na educação infantil<sup>11</sup>” os autores, Rodrigues e Gonçalves (2008) contribuem para esse debate distinguindo o termo violência de indisciplina. Para eles, violência é sempre uma relação de poder, ou

---

<sup>11</sup> Esse artigo foi publicado no livro “A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola” dos pesquisadores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Sandra Pereira Tosta. O objetivo da pesquisa era conhecer, a partir das entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras e com a coordenadora de uma creche que atendia crianças de dois a seis anos, a diferença entre agressividade, violência e indisciplina.

seja, o mais forte oprime o mais fraco. Todavia, é importante ressaltar que, segundo os autores, para que ocorra a violência tem que haver uma intencionalidade e uma conscientização de seus objetivos. Enquanto que a indisciplina é a incapacidade da criança de compreender a rotina de um determinado lugar. Para Estrela, tanto a indisciplina, como a violência, ao quebrar as normas da aula e da escola, interferem no processo pedagógico, pois, para além de afetar a aprendizagem do aluno, tiram tempo útil do professor, comprometendo a sua performance e obriga-o a desempenhar papéis que ele não gostaria de desempenhar e não foi formado para desempenhar. Daí os sentimentos de impotência, frustração e irritação comuns aos professores diante de situações como as referidas.

Enfim, percebe-se, de forma geral, que os autores abordam a violência como violação das leis constitucionais, enquanto a indisciplina está relacionada a violação das regras do trabalho pedagógico na sala de aula.

Em todos esses debates e essa pluralidade de pontos de vista, importa indagar: onde está professor? E como ele se situa nesse cenário? Fato é que as pesquisas sobre violência em meio escolar, raramente abordam o professorado como sujeito a ser ouvido. Tendências curriculares culturalistas, algumas delas predominantes nas pesquisas, acabam por supervalorizar a cultura do educando e o seu contexto sócio-histórico, mas, em geral, pouco destacam que, neste mesmo processo constituído na realidade sócio-cultural, tem um sujeito que dele torna parte, o professor. E este professor precisa ser visto e ouvido em suas múltiplas dimensões. Nesta perspectiva, Teixeira (1996, p.120-121), afirma que os professores, como sujeitos sócio-culturais, se caracterizam em três dimensões:

1. Corporeidade do professor, ou seja, o corpo também fala, exhibe gestos que demonstram a cultura e também dimensões biopsíquica (paixão, fantasia, desejos) que fazem parte do seu mundo;
2. Sujeito histórico, ou seja, o professor também contém uma biografia que tem que ser valorizada;
3. Sujeitos concretos e plurais, isto é, são pessoas vivas e reais, existindo de um lugar social.

Em outra perspectiva, mas de modo complementar ao explicado por Teixeira, Marra (2007), diz que o professor, despreparado desde a formação para novas situações, como a da violência em meio escolar, tenta atender as exigências dos

pais e do poder constituído, enfrentando uma sociedade com novas demandas e expectativas, sem que para isso tenha sido preparado. Na sua pesquisa, ela traz, por exemplo, o descontentamento dos professores com relação à implantação de programas nas escolas sem que eles saibam ou sequer tenham sido consultados. Para ela, a escola pública pode ser permissiva, ou seja, com o pretexto de ser pública ela não oferece nenhum tipo de resistência a quem nela quiser entrar. O Estado implanta os projetos que ele acha pertinente sem perguntar para os maiores interessados o que eles pensam disso. Marra ainda mostra que os professores têm que conviver com mais duas realidades na escola, a da mídia e a da presença da polícia no seu interior. A relação dos atores com essas duas realidades é ambígua.

Em relação à polícia, ao mesmo tempo em que acham pertinente, também, não consideram legal a presença deles na escola. Em relação à mídia, ela tem contribuído para estigmatizar a imagem da escola e do aluno, na medida em que, ao denunciar de forma exacerbada a violência na escola, ela afasta vizinhos e futuros professores do espaço escolar.

Outro problema que visualizamos hoje é a relação educação/mercado. Será que podemos falar de aluno/mercadoria? Podemos visualizar neste novo cenário que a educação está, ou seja, o ensino encontra-se enraizado na economia de mercado, como uma mercadoria, tal e quais tantas outras.

No seu artigo, "Para que servem as escolas", o educador Michael Young (2007) questiona qual é o verdadeiro papel da escola. Para ele, o papel da escola é capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade. A escola tem por função fornecer conhecimento que possibilite o sujeito a pensar sobre o mundo. Não obstante, essa forma de escola que prioriza somente o ensino não está enraizada na concepção neoliberal de escola? Para o autor, as escolas atuais são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultados, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. No fim do artigo, Young (2007) termina dizendo que não é de se espantar que a educação esteja assim, pois ela está sendo controlada por tabelas comparativas de desempenho, como são feitas nas empresas. E ao aluno-cliente deve-se sempre a satisfação para que a empresa não corra o risco de perdê-lo para o concorrente e o trabalhador-professor seja demitido.

É mais que urgente pensar sobre essa realidade em que o professor está atuando, principalmente, quando se trata de escola privada. A pesquisa que foi realizada pelo Educ.<sup>12</sup> “Vida de professor e violência na escola” procurou investigar como o professor tem sobrevivido e exercido a docência em meio a condições materiais e simbólicas cada vez mais massacrantes. Há que se perguntar onde os professores têm guardado suas emoções? Ou melhor, por onde tem escapado o medo a insegurança e a ansiedade que contamina a todos no exercício da docência? São algumas questões da pesquisa.

Enfim, o fato é que a violência em meio escolar tem modificado todo o funcionamento da instituição trazendo vários e graves problemas – inclusive de adoecimento – que afetam diretamente o trabalho docente. Por isso e por acreditar que a educação e escola não prescindem do professor, para o real cumprimento de seu papel é que decidi focar o professorado nesta investigação que buscou entender o fenômeno da violência em meio escolar. Especificamente, compreender o que pensam e como pensam a violência e a violência em meio escolar, oito professores de uma escola pública da região de Nova Contagem-Contagem/MG.

## **2.1 Qual seu nome, professor?**

Se afirmamos desde o início desta dissertação que o professor necessita ser contemplado na investigação sobre violência, de que professor falamos?

Segundo a educadora Iria Brzezinski (2002), toda e qualquer identidade é construída. Esse processo de construção implica nos atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade. A identidade é composta no âmbito pessoal e no âmbito coletivo. O primeiro se caracteriza pela história pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade. O segundo diz respeito à construção que se processa no interior dos grupos que estruturam a sociedade e que conferem a pessoa um papel e um status social.

A identidade docente, nesse sentido, é fruto das inter-relações desenvolvidas durante o percurso histórico, demonstrando suas lutas, conflitos, movimentos, ou

---

<sup>12</sup> EDUC - grupo de pesquisa, Educação e Culturas, do Programa de Pós graduação em educação da PUC Minas, em parceria com o Sinpro- sindicato dos professores da rede particular de MG.

seja, não se pode falar das ações exercidas, das lutas estabelecidas para uma maior autonomia na sua prática.

Para o educador Antônio Nóvoa (1991), a identidade não é uma propriedade, não é um produto, identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Desse modo, Nóvoa (1991) ainda ressalta que a identidade é uma construção histórica, o que significa que ao longo do tempo vem recebendo influências da época e passando por mudanças.

A identidade docente só faz sentido quando pensamos no caráter dinâmico da profissão docente, ou seja, quando pensamos numa ação do professor que tem por objetivo a prática social, a formação de sujeitos críticos em relação aos problemas da sociedade contemporânea.

O educador Mariano Enquita<sup>13</sup>, citado por Brzezinski (2002), define 5 categorias e atribuições da profissão docente, que podem contribuir para o debate:

- 1) **Competência:** esta categoria está relacionada com a identidade política e técnica do profissional conferida pela formação específica em nível universitário. Permite que se identifique com seus pares, pois produz conhecimento, metodologia, valores compatíveis aos outros.
- 2) **Licença:** está ligada a desvalorização do profissional, pois um advogado pode pegar licença para lecionar história, mas o professor de história não pode advogar. Essa categoria demarca o campo profissional de atuação, isto é, o direito de lecionar não é restrito somente aos docentes, mas a uma gama de profissionais que nunca entraram em uma sala de aula.
- 3) **Vocação:** esta categoria diz respeito à relação estreita entre vocação e fé, ou seja, ser professor não é somente conter um curso, mas tem que sentir “professor”, é uma missão sacerdotal de fazer um bem ao próximo.
- 4) **Auto-regulação:** que supõe o domínio de competência profissional exclusiva, isto é, refere-se ao modo como os professores regulam a atuação profissional de seus pares, com base em uma identidade e na solidariedade grupal.
- 5) **Independência:** esta última categoria refere-se a autonomia do professor no seu cotidiano no ambiente escolar.

Por sua vez, o educador espanhol Fernando Villa, citado por Brzezinski (2002), detecta alguns problemas que perpassam a profissão docente e que interferem diretamente na conformidade de sua identidade:

---

<sup>13</sup> Professor catedrático de Sociologia e diretor do Departamento de Sociologia e Comunicação na Universidade de Salamanca, Espanha.

- a) Preocupação por parte dos professores, mais com o “como” ensinar do que com o “que” ensinar;
- b) Baixo prestígio da profissão docente;
- c) Falta de fortalecimento dos cursos de formação;
- d) Alto índice de doenças físicas e psicológicas;
- e) Falta de atratividade para as gerações mais jovens;<sup>14</sup>
- f) Falta de clareza do papel da escola;
- g) A indisciplina e falta de autoridade;
- h) Redução do nível de exigência, na seleção dos professores.

Para minimizar essas situações-problemas identificadas por Villa, Iria Brzezinski (2002), propõe três passos a serem seguidos para a construção não só da identidade docente, mas para uma melhor adequação do professor à atual realidade educacional.

- a) Mobilização dos saberes da sua experiência acumulados como profissional, ou seja, os saberes produzidos pelo docente no seu cotidiano, num processo de reflexão crítica sobre a sua prática em sala de aula. Isso pressupõe melhores cursos de formação continuada para os professores e, também, uma diminuição da carga horária do professor, pois não há possibilidade de reflexão da prática trabalhando três turnos por semana;
- b) Mobilização para trabalhar as informações para que sirvam de ligação entre a sociedade de informação<sup>15</sup> e os alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

---

<sup>14</sup> A pesquisa intitulada “A atratividade da carreira docente” desenvolvida no ano de 2009, com parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Victor Civita (FCV), trouxe um dado alarmante: Apenas 2% dos jovens que cursam o 3º ano do Ensino Médio pretendem cursar Pedagogia ou alguma Licenciatura. A pesquisa ouviu 1.501 alunos em 18 escolas públicas e particulares de oito cidades.

<sup>15</sup> “Sociedade da informação” para Castells (2002, p.22) significa: “[...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura, como os personalizando ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.

- c) Saber ensinar tendo como pressuposto experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos. Percebe-se atualmente que os saberes têm sido trabalhados de forma fragmentadas, desarticulada, ou seja, conforme a época saber se sobre sai em relação ao outro, prioriza-se mais determinado saber em detrimento de outro.

Na opinião, das educadoras Antonia Bussmam e Maria Luiza Abbud (2002), o ponto central da profissão docente está exatamente em promover a educação em situações de interação e promover interações culturais, sociais, de saberes sobre o mundo e o conhecimento como resultados educativos. O professor é aquele que precisa relacionar sua experiência de vida, seus saberes específicos, sua comunicação para alcançar sempre o outro. O objetivo principal da educação é sempre o outro.

Assim, o saber e saber ensinar podem ser considerados duas dimensões no processo de educar que caracteriza a profissão docente. No entanto, para que essa ação aconteça, ao professor implicará um controle e autonomia, mesmo que relativas, sobre seu processo de trabalho, uma vez que é ele que dirige e organiza a dinâmica da sala de aula.

É pensando assim sobre o que é ser professor, que dialogamos com colegas acerca da violência em meio escolar.

### 3 METODOLOGIA

Ao Ingressar no ano de 2001 no curso de História na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, a cada período apaixonava por uma disciplina ou por uma fase da História. Vieram História Antiga, Medieval, Renascimento e com elas, as teorias marxistas, weberianas, que iam atravessando e moldando toda a minha formação acadêmica.

Contudo, devo confessar que, paixão a primeira vista, foi com certeza, pela Escola dos Annales. Pensar na possibilidade de ampliar as fontes, os documentos, as metodologias, e conhecer a celebre afirmação do historiador francês, Lucien Febvre: “Tudo é História”. Era confirmar que a história não vive só do passado, mas se constrói e reconstrói, também, pelo presente. Com certeza, um dos grandes desafios que enfrentei no desenvolvimento desse projeto de pesquisa foi a possibilidade de estreitar os laços entre o conhecimento historiográfico e o tema que me propus pesquisar, ou seja, as percepções dos professores sobre violência em meio escolar em uma escola em Nova Contagem.

Desse modo, durante a pesquisa foi possível identificar a falta de documentação relativa aos registros históricos do bairro de Nova Contagem, e esse contexto, um objetivo da pesquisa foi a busca da história de Nova Contagem, utilizando a História Oral como método que surgiu como fio condutor da busca de registros dessa região. Para a historiadora Lucília Neves (2006), pensar a historia oral é pensar na interação entre a experiência pessoal e o fio intrincado da história coletiva. Se a historia oral como um procedimento metodológico que, a partir de entrevistas e depoimentos, busca ampliar as fontes históricas, então, está dada a pertinência dessa vertente historiográfica para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, o uso da historia oral contribuiu para o estreitamento entre os dados históricos da região e um dos principais objetivos da pesquisa, que foi entender as peculiaridades e/ou singularidades do fenômeno da violência em meio escolar nessa região e sua funcionalidade social, buscando contribuir para diminuição desse fenômeno na região de Nova Contagem.

### 3.1 A Escola do Annales e suas especificidades

No final da década de 1920 ocorreu uma grande mudança no que diz respeito ao entendimento do conceito de “História” e, sobretudo, do conceito “tempo histórico”. A história tradicional surgida no século XIX se caracterizava, em primeiro lugar, pelo seu elitismo, ou seja, privilegiava sempre os grandes fatos, os grandes heróis e os grandes feitos, servindo como instrumento de construção do espírito nacionalista e, não obstante, de justificadora do poder estabelecido. E, em segundo lugar, pela sua forma de se conceber o tempo histórico. Para a história tradicional o tempo é teleológico, isto é, o fato histórico contém um início e um fim, não havendo ligações com os outros fatos simultaneamente ocorridos no mesmo período.

Nas mãos do Lucien Febvre e Marc Bloch surge a “Nouvelle Histoire”<sup>16</sup>, ou seja, a partir de debates estabelecidos entre sociólogos, filósofos, geógrafos e historiadores, no início do século XX, ocorre uma espécie de revisão e reconstituição do conceito de Homem, de Humanidade e de História. Para as Annales, citado por José Carlos Reis<sup>17</sup>, o homem não é só sujeito, consciente livre, potente criador da história, ele é também resultado, objeto feito pela História. Nesse sentido, uma outra história começa a ser pensada, um outro tempo histórico começa a ser valorizado. Sem dúvida, a grande revolução que a Escola de Annales propiciou foi a mudança de concepção do tempo histórico.

Os Annales, em particular, o historiador Fernand Braudel, criou o conceito de “longa duração”, ou seja, os eventos são constituídos na longa duração de forma não sucessiva, cronológica e simultânea. Para Reis (2004), a relação diferencial entre passado, presente e futuro enfraquece-se, ou seja, a representação sucessiva do tempo histórico é enquadrada por uma representação simultânea. Não existe mais o tempo histórico em si, isolado de qualquer outro movimento contemporâneo a

---

<sup>16</sup> A expressão “Nouvelle Histoire” designa a história sob a influência das ciências sociais, que começou a ser elaborada a partir do debate entre sociólogos, filósofos, geógrafos e historiadores, no início do século XX, e se corporificou na revista de história, Annales d’Histoire Economique et Sociale, fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch.

<sup>17</sup> Possui graduação em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981), mestrado em História da Filosofia - Université Catholique de Louvain (1989), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e doutorado em História da Filosofia - Université Catholique de Louvain (1992). É pós-doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris, 1996/97) e pela Université Catholique de Louvain (Bélgica, 2007/08). Atualmente é professor associado 1 da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da História e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, temporalidade, historiografia brasileira, historiografia francesa.

ele, na longa duração, o que existe são tempos históricos vivenciados simultaneamente. O movimento histórico é entendido na sua continuidade, isto é, os fatos históricos vão se encontrando, tecendo, assim, uma teia complexa de relações, obrigando o historiador a não se ausentar mais do fato histórico.

Se antes o historiador era proibido, em tese, de se mostrar ou ter invisibilidade na pesquisa, agora ele é obrigado a “aparecer” e a explicar a sua estrutura teórica, documental e o seu lugar social (REIS, 2004, 26).

Essa mudança de concepção sobre o tempo histórico, acarretou uma outra grande mudança: a História e o problema da história. Para o Annales, “sem problema não há história”<sup>18</sup> e o fato histórico não está presente “bruto” na documentação. O documento responde aquilo que o historiador pergunta, isto é, o historiador não deve ficar preso a produção narrativa do fato histórico, ao contrário, ele deve levantar hipóteses, indagar o documento para que a pesquisa histórica seja conduzida pelos problemas postos no seu início.

Desse modo é que, para Reis (2004), a história conduzida por problemas e hipótese, por construções bem elaboradas, representa a profunda renovação teórica da história, pois contribuiu não só para a valorização do historiador, mas, sobretudo, para obrigatoriedade de renovação das fontes históricas. As fontes históricas não se restringem aos documentos ditos oficiais, guardados pelos arquivos federais, mas referem-se, também, à vida cotidiana das massas anônimas. Essa História Nova não se preocupa em empilhar os fatos históricos dos grandes heróis e narrá-las, mas em entender quem são aquelas pessoas que estavam ao seu lado e ninguém enxergava, isto é, a Escola das Annales buscará entender a vida dos marginalizados, aqueles sujeitos históricos que a história tradicional fez questão de apagar dos livros de história. Assim, os documentos históricos são ampliados, agora, não só cartas, editais e ofícios são utilizados, mas também, músicas, livros de memória, fotografia, a oralidade.

É importante enfatizar que para Reis (2004), a Escola das Annales se divide em três fases:

---

<sup>18</sup> Analogia feita pelos Annales sobre a afirmação do historiador Seignobos: “Se para Seignobos, sem documento não há história, para os Annales, sem problema não há história.

- A. 1900 - 1920 → fase da “crise da consciência histórica”, Esta fase continha três motivações que inquietavam Lucien Febvre e Marc Bloch:
- a) tirar a história do seu isolamento disciplinar, derrubando as paredes que a compartimentavam.
  - b) afirmar diferenças novas de pesquisas, interessando-se pelas esferas econômica, social, geográfica, mental.
  - c) empreender o combate contra a história política na sua forma diplomática, narrativa e acontecimental.
- B. 1920 – 1946 → Essa fase vai-se diferenciar bastante da primeira, pois produzirá trabalhos de história estrutural quantitativa, na área da economia e da demografia. Longas séries quantitativas eram construídas a partir de fontes homogêneas e comparáveis.
- C. 1946 – 1968 → Essa é a fase da construção da História em Migalhas, ou seja, a história é escrita no plural, a preocupação dos historiadores não era mais entender e/ou explica a realidade em si, mas, somente descrever partes que a compõe, utilizando a tecnologia mais sofisticada e o texto mais rigoroso.

### 3.2 História Oral

Como conseqüência dessa história no “plural”, em que a parte prevalece sobre o todo, várias técnicas de pesquisa surgiram para contribuir na pesquisa do historiador. A história oral foi uma delas e passou a ser vista como uma possibilidade de resgatar a história dos “sem história”. Surgiu em meados do século XX após a invenção do gravador de fita cassete. Para a historiadora Verena Alberti (2005), a história oral consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Assim, a história oral pode ser entendida como uma metodologia de pesquisa que tende a ampliar as fontes documentais do pesquisador, ou seja, não é somente o documento oficial escrito que tem que ser valorizado, mas as falas, gestos, e, principalmente, a memória do objeto pesquisado.

Pode-se considerar o ano de 1948 como o marco inaugural da história oral, pois, a partir do surgimento do gravador a fita, foi criado o programa de História Oral da universidade de Colúmbia, cujo principal objetivo era coletar um maior número de entrevistas com personalidades políticas e culturais destacadas pela história norte-americana.

Para Alberti (2005), a década de 1960 foi de suma importância para a história oral, no que diz respeito à busca de fontes, ou seja, se em 1948 a preocupação dos pesquisadores era buscar entrevistas com personalidades americanas, na década de 1960 a preocupação se volta para o registro de discurso de pessoas comuns. Nesse sentido, a história oral trazia uma idéia de reconciliação entre o saber do povo, da História dos humildes e o saber dito "oficial", da elite.

Para Alberti (2005), uma das principais riquezas da história oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas, isto é, entender como pessoas e grupos experimentaram o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas. A história oral tem por finalidade o preenchimento de lacunas existentes nos documentos escritos.

Pode-se dizer que foi em meados da década de 1970, em particular, em 1975, que a história oral chegou no Brasil. De 07 de julho a 1º de agosto daquele ano, foi realizado o I curso Nacional de História oral organizado pelo subgrupo de História oral do grupo de documentação em Ciências Sociais em Rio de Janeiro. Como consequência desse curso, foram desenvolvidas as primeiras pesquisas utilizando a História oral tendo como objetivo pesquisar as trajetórias e os desempenhos das elites brasileiras desde a década de 1930.

Para Alberti (2005), a década seguinte, de 1980, assistiu a um processo de consolidação do que vinha acontecendo na anterior. Vários cursos no Brasil voltados para pesquisas utilizando a história oral foram criados<sup>19</sup>. Um levantamento feito pela Associação Brasileira de História Oral entre 1988 e 1989 revelou a existência de pelo menos 21 instituições de pesquisa que se dedicavam a trabalhar com a História oral em dez estados diferentes: Bahia, Distrito federal, Ceará, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo. Todo esse crescimento resulta na criação da Associação brasileira de História oral em 1974 (ABHO).

No livro "Usos e abusos da História oral", as pesquisadoras Marieta de Moraes Ferreira et al. (2006) buscam mostrar as discussões mais atuais que rondam a História oral. Para as autoras um debate pertinente perpassa a constituição da

---

<sup>19</sup> Dados tirados do artigo "Histórias dentro da história" (ALBERTI, 2005).

história oral como metodologia. O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que, às vezes, não tem como ser elucidadas de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes mulheres, etc. Nesse sentido, para as autoras, a história oral pode ser entendida como metodologia a partir do momento que estabelece e ordena procedimentos trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados – funcionando como ponte entre teoria e prática.

Para as pesquisadoras Inês Teixeira e Vanda Praxedes<sup>20</sup>(2001), no artigo intitulado “História oral e Educação”: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas, a História oral é entendida em três aspectos.

- 1) como técnica, a história oral é um conjunto de estratégias para o trabalho investigativo, sempre centrado na oralidade e nas várias formas de se aprendê-las e de registrá-las (entrevistas livres ou semi-estruturadas, gravadas ou filmadas);
- 2) como uma metodologia é concebida como um conjunto de princípios teórico e epistemológicos que fundamentam e norteiam a construção da pesquisa, a investigação dos fenômenos da vida humana e social;
- 3) como fonte na medida em que a oralidade a todo o momento produz um registro histórico e social, ou seja, no depoimento, por exemplo, o silêncio do entrevistado, sua inquietação, seus risos, são todas formas de reações que o historiador deve levar em conta ao analisá-lo.

No entanto, podemos concluir que a História oral não se constitui somente sobre esses três eixos?

Sem dúvida, essa é a grande questão do artigo das pesquisadoras Teixeira e Praxedes (2001), pois elas ampliam a concepção de história oral em três fundamentos teórico-epistemológicos.

O primeiro diz respeito à própria compreensão do que seja o conhecimento científico e a verdade científica, ou seja, a história oral questiona não só os caminhos para a construção deste conhecimento, mas o seu caráter, a sua natureza

---

<sup>20</sup> Esse texto é parte das reflexões durante o Mini-curso: História Oral e Educação: impregnações, virtualidades e ressonâncias, ofertado no VI Encontro sudeste de História Oral em Juiz de Fora/MG em 2006

e a condição de possibilidade. Ele problematiza a noção de verdade científica hegemônica na ciência moderna.

O segundo fundamento está voltada para o sujeito e as suas práticas culturais nos tempos de rotina da vida, como também nos momentos das festas e das celebrações, ou seja, na sua vida cotidiana, no seu fazer diário.

O terceiro e último fundamento encontra-se na afirmação que a pesquisa é um encontro sócio-antropológico, é uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam e ouvem que sentem e pensam. Nesse sentido, para as autoras, cabe ao pesquisador a busca da informalidade da espontaneidade, da informalidade, trata-se de um encontro entre sujeitos, com diferentes registros culturais e temporários, que exige do pesquisador um permanente exercício de alteridade.

Assim, para essas autoras, a História oral pode ser entendida como uma verdadeira experiência pedagógica a partir do momento que não só interroga e registra, mas potencializa a condição e a ação dos sujeitos no mundo. Em suas narrativas, os sujeitos não apenas trazem a tona suas lembranças, reminiscências e suas interpretações, mas as reivindicam e reinterpretam.

A história oral, é importante ressaltar, se faz não somente pela oralidade, mas, também, pela sua relação direta com a memória. Para o historiador Torres Montenegro (1993), um aspecto que tem que ser analisado é o resgate à memória. Esta é construída a partir de um universo diversificado de marcas que poderá nos remeter ao relato de imagens, situações, acontecimentos com a narração de experiência. No uso da História oral, o tempo cronológico inexistente, o tempo da memória é o tempo da experiência de um período de vida, de uma atividade política, religiosa e cultural (MONTENEGRO, 1993. p 60).

Para a historiadora Lucília de Almeida Neves<sup>21</sup> (2006), a temporalidade, isto é, a relação entre múltiplos tempos é inerente ao documento produzido. Nele estão imbuídas o tempo passado pesquisado, os tempos percorridos pela trajetória de vida do entrevistado e o tempo presente que orienta e estimula tanto as perguntas do entrevistador. Sem dúvida, esse é um dos grandes desafios da História oral, ou seja, trabalhar com a simultaneidade dos tempos, haja vista que em um mesmo depoimento encontra-se a fala de um jovem do passado, pela voz de um adulto ou de um ancião no presente. Se, por exemplo, pegar o depoimento de um professor,

---

<sup>21</sup> Foi presidente da Associação brasileira de História Oral. Atualmente é professora titular de História e do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da PUC Minas

entende-se que estará imbuído não só a história de vida desse professor, mas também a história do país, a história da educação, a história da escola em que trabalha etc.

Para o historiador inglês Paul Thompson<sup>22</sup> (1998), a característica maior da História oral encontra-se na sua singularidade, pois cada depoimento, cada história de vida contém a marca da peculiaridade. Afirmar ainda quatro potencialidades que apontam a sua singularidade:

- a) Revelar novos campos e temas para a pesquisa;
- b) Recuperar memórias locais, comunitárias, regionais, étnicas, de gênero, etc.;
- c) Possibilitar a redefinição de cronologias históricas através de depoimentos que revela novas óticas e diferentes interpretações em relação à predominantes sobre determinado assunto ou tema;
- d) Possibilita a associações entre acontecimentos da vida pública e da vida privada, meios das narrativas individuais.

### 3.3 História/Memória

Pensar a relação História / memória é pensar nas relações de dominação que a memória torna-se o instrumento definidor de manipulação. Para o historiador francês Jacques Le Goff<sup>23</sup> (2003), nas sociedades históricas a memória sempre teve um papel preponderante na definição de poderes. Como, por exemplo, na antiguidade, em que a memória era utilizada em três grandes interesses: 1 – construção dos mitos de origem; 2 – o prestígio das famílias dominantes, que se exprime pelas genealogias; 3 – o saber técnico, que se transmite por geração à geração.

Assim, pensar a relação entre História e Memória é pensar nas relações conflituosas que se estabelecem no interior das sociedades históricas.

---

<sup>22</sup> É professor da Universidade de Essex, é um dos pioneiros da história oral na Grã-Bretanha. E hoje uma das autoridades mundiais na reflexão e na utilização desse método para o registro histórico.

<sup>23</sup> Jacques Le Goff, nascido em Toulon, no dia 1º de janeiro de 1924, historiador francês especialista em Idade Média. Autor de dezenas de livros e trabalhos; membro da Escola dos Annales, se empregou na antropologia histórica do ocidente medieval.

Para o historiador Michel Frisch, citado por Thompson (1998) a memória passou a fazer parte dos estudos históricos por muitos meios e formas, mas existem duas dimensões muito importantes: a primeira diz respeito a memória que é invocada para submeter as afirmações da história ortodoxa, ou seja, com o uso da memória do entrevistado, amplia as possibilidades do registro de um fato histórico, ocasionando, assim, a possibilidade de chegar mais próxima a veracidade do fato pesquisado. A segunda, volta-se para a capacidade que a memória tem de submeter às categorias, as suposições e as ideologias, isto é, o que motiva o uso dessa metodologia é o esforço de recuperar a experiência e os pontos de vista daqueles que permanecem invisíveis na documentação convencional. Esse esforço de valorizar a história “de baixo para cima” não significa somente um esforço de valorizar as diferentes visões históricas, mas, principalmente, de superar noções convencionais e ortodoxas acerca do que é validado como história legítima.

Em relação às entrevistas de história Oral, para a historiadora Neves (2006), existem três tipos que são as mais utilizadas em pesquisas:

- A. **História da Vida**: Constitui-se por depoimentos aprofundados, orientados por roteiros abertos, semi-estruturados ou estruturados, que objetivam reconstruir, através do diálogo do entrevistador com o entrevistado, a trajetória de vida de um determinado sujeito (anônimo ou público);
- B. **Entrevistas Temáticas**: O entrevistado contém uma temática do seu interesse e busca as respostas nos depoimentos dos entrevistados. Nesse sentido, são entrevistas que se referem a experiência ou processos específicos vividos de testemunhas pelos entrevistados;
- C. **Trajetória de Vidas**: São depoimentos de história de vida mais sucintas e menos detalhadas. A opção por essa modalidade de entrevista acontece quando o depoente dispõe de pouco tempo para a entrevista.

Desse modo, acreditando que as representações são as construções que tem uma história e estão na memória é que me utilizei da história oral temática- para ouvir velhos e antigos moradores que vieram para a região de Nova Contagem a procura de esperança para uma vida melhor. Para esta escuta, foram usados os seguintes instrumentos: questionário, entrevista de história oral temática e grupo de discussão. Não obstante, pensar na história oral como Metodologia é pensar em conjunto de possibilidades fundamentadas que norteiam a construção da pesquisa. Ela permite que o pesquisador se relacione diretamente com o objeto estudado, que

perceba as modificações nas faces, no corpo ao direcionar uma pergunta. Ela permite que alcancemos as pessoas que nunca foram alcançadas, ouvidas e nem olhadas. Enfim, pensar com a história oral é pensar na vida, na relação direta com os sujeitos envolvidos em fato social. Desse modo, a pesquisa buscou abordar a história oral como método qualitativo. Para a historiadora Lucilia Neves (2006), uma das características fundamentais da metodologia da história oral é sua singularidade e a não-compatibilidade com generalizações. Situa-se no terreno da contrageneralização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas.

## 4 EM BUSCA DA ORALIDADE: HISTÓRIA DA NOVA CONTAGEM

### 4.1 No Caminho da História Oral

Neste capítulo falo de um percurso, de idas e vindas ao campo quando busquei as possíveis fontes que me informassem sobre as origens de Nova Contagem. Procurei nas Secretarias de Educação, de Planejamento Urbanístico; nos centros e no arquivo público da cidade de Contagem pistas e vestígios que me dessem uma luz em relação à história daquele seu bairro. Todavia, “não tem nada!” ou “Procura o...”, eram exclamações que não só me incomodavam, como já estavam fazendo parte de meu cotidiano como pesquisador. O que fazer? De um lado a falta de documentação<sup>24</sup> que me impedia de desenvolver esta fase do projeto e, do outro lado, o tempo que, a cada noite que colocava a minha cabeça no travesseiro, fazia questão de me lembrar: “Onde está o seu projeto”? Se pudesse solidificar o tempo, sem dúvida, o imaginaria como um velho sem paciência e sem educação. Não me deixava pensar! Quando iniciava a escrita ele vinha ao pé do meu ouvido e gritava: “Cadê a pesquisa?”.

Após uma daquelas noites em que o tempo e os documentos escassos, uma matéria ou outra de jornal, não me deixaram dormir, fui trabalhar, como de costume, na escola em Nova Contagem. Chegando perto da escola encontrei um senhor que me perguntou se lecionava para o seu filho. Conversa vai conversa vem, e ele solta uma afirmação: “Quando mudei para cá...” Essa frase me fez sentir como aqueles aventureiros do cinema que encontram sempre a arca do tesouro perdido. Dessa conversa foi se criando uma teia de relações e de solidariedade, em torno da história e da memória da região que me indicavam o percurso para conhecer as origens do lugar. Durante a pesquisa, em muitos momentos, eu não precisei ir às pessoas, elas vinham até mim perguntando: “Você que tá fazendo a história de Nova Contagem? Eu tenho esse fato” ou “eu tenho uma tia...” Cada entrevista ia completando a outra. Muitas vezes as entrevistas foram feitas em dupla ou grupo e as falas sempre terminavam com a indagação: “Não é verdade...?”

---

<sup>24</sup> Durante a pesquisa encontrei algumas reportagens da “Folha de Contagem” que deram alusão a história de Nova Contagem. E, também, encontrei no livro da pesquisadora Magda Neves “Trabalho e Cidadania: as trabalhadoras de Contagem”, uma fonte bastante pertinente para o desenvolvimento da pesquisa.

Em muitos momentos tive a impressão que se eu não colocasse um ponto final nas entrevistas, a pesquisa nunca teria fim. Acredito que, para os moradores, a necessidade maior de contar a história de Nova Contagem encontra-se, em primeiro lugar, na oportunidade de serem ouvidos, de desmistificar a idéia de que Nova Contagem é só lugar de bandido e; em segundo lugar, com o resgate da história impressa em suas memórias, criar uma identidade, em que os jovens pudessem conhecer e se orgulhar das lutas empreendidas pelos seus pais, avós, etc.

Nesse sentido, sem o encontro de documentos escritos e a necessidade de escrever a história de Nova Contagem, a história oral tornou-se a metodologia indispensável para o desenvolvimento da pesquisa, por dois motivos pelo menos: O primeiro diz respeito a sua natureza, ou seja, a história oral se constrói em torno da oralidade das pessoas. Ela possibilita que a história não fique presa a burocracia dos arquivos públicos e aos limites do documento escrito, e sim a valorização do cotidiano, daquele homem que trabalha o dia inteiro para sustentar a família, que não descobriu a América, mas é um herói dentro da sua comunidade. Para o historiador Paul Thompson (1998), a história oral implica, ao mesmo tempo, para a maioria dos tipos de história uma certa mudança de enfoque. Por exemplo, o historiador da educação passa a preocupar-se com as experiências dos estudantes, bem como com os problemas dos professores ou da sala de aula; o historiador social pode passar dos burocratas e políticos para o mundo dos pobres e aprender como de que modo sobreviviam nas suas dificuldades. Ainda para o autor, o traço mais surpreendente de todos, talvez seja o impacto transformador da história oral sobre a história da família. Sem a evidência oral, o historiador pode, de fato, descobrir muita pouca coisa, quer sobre os contatos comuns da família com os vizinhos e parentes, quer sobre suas relações internas.

Desse modo, percebe-se que a história oral torna-se uma metodologia muito mais democrática, pois, exige do pesquisador um conjunto de habilidades, inclusive a habilidade de ouvir e de uma certa compreensão da relação humana. Com a história oral amplia-se o número de temas a serem pesquisados, ou seja, a história não se restringe aos gabinetes e aos arquivos, ao contrário, amplia-se de uma forma que, podemos afirmar, em qualquer lugar, qualquer fato pode se tornar objeto de estudo da história oral.

O segundo motivo refere-se ao uso das técnicas e dos instrumentos que são utilizados pela história oral. Para Thompson (1998), a gravação é um registro muito

mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro escrito. Todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas. Ela transmite todas as qualidades distintivas da comunicação oral, em vez da escrita. Por continuar sendo sempre o mesmo, um texto não pode ser definitivamente refutado. Um falante, porém, pode sempre ser contestado; e a diferença do texto escrito, o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo. A história oral permite que o pesquisador, no exato momento da entrevista, perceba as reações, o silêncio que fazem do entrevistado um documento vivo, que pode ser questionado e analisado diretamente aos olhos do investigador. Nas entrevistas feitas em Nova Contagem muitos moradores eram analfabetos e ofereceram relatos que, sem dúvida, contribuíram muito para a pesquisa. Nesse sentido, percebe-se que sem domínio e o uso da história oral pode-se descobrir pouca coisa se a pesquisa não se basear nas relações internas de uma comunidade, pois seu uso requer uma habilidade precisa do olhar, do ouvir e do “registrar”.

Assim, a história de Nova Contagem só foi possível a partir do uso da história oral, onde buscamos dar voz àquelas pessoas que queriam falar, mas eram proibidas pelo preconceito e pela falta de compreensão e valorização não somente da sua cultura, mas, sobretudo, de sua história.

## **4.2 O início de um sonho**

Em 1984, o então prefeito de Contagem, Newton Cardoso, iniciou as doações de lotes para o projeto de construção do bairro Nova Contagem. Com área aproximada de um milhão e quinhentos mil metros quadrados<sup>25</sup>, o bairro foi inaugurado com o discurso do então governador de Minas Gerais Tancredo Neves. Segundo o governador, Nova Contagem representava não apenas a morada para quem, vivendo em condições precárias, em barrancos, regiões ribeirinhas, encontrou aí um espaço digno para habitar, mas também significou ter um espaço para trabalhar e, aos poucos, ir gerando uma nova realidade. A afirmação do governador vem ao encontro do contexto estabelecido no Brasil no início da década de 1980.

Essa década registrou um grande avanço nos movimentos sociais

---

<sup>25</sup> Reportagem feita pelo jornal “Folha de Contagem” no ano de 1985

organizados em defesa da reforma agrária e uma significativa ampliação e fortalecimento das políticas estaduais encarregadas de tratar de assuntos fundiários.

Esse avanço trouxe, em 1985, a elaboração de um Plano Nacional da Reforma Agrária prevista no Estatuto da Terra, com metas extremamente ambiciosas: assentamento de um milhão e quatrocentas mil famílias, ao longo de cinco anos. Concomitante a esse contexto pode-se considerar o processo migratório como instrumento idealizador na vida de várias famílias da área rural. No caso de Nova Contagem, o movimento migratório se processou em dois momentos. Parte desta história foi pesquisada por Magda Neves (1995), em estudo feito sobre a região. De acordo com ela, na região industrial, a partir da década de 1960, foi evidente o aumento de favelas ao seu redor e os trabalhadores procuravam localizar-se nas proximidades das Indústrias, amontoando-se em barracos ao lado da Manesmann e da Magnesita, atrás da SBE (Sociedade Brasileira de Eletrificação), GE (General Electric) e ITAÚ (Fábrica de Cimento Itaú Portland).

Estes aglomerados não apresentavam as mínimas condições de habitação e a transformação daquela região em um complexo industrial, começou a gerar um problema urbano no que diz respeito à moradia, ao transporte, à assistência médica, ao saneamento básico, e à educação, dentre outros. Na verdade, e a exemplo de outros projetos de expansão urbana e industrial, percebe-se uma enorme contradição entre o discurso desenvolvimentista que o sustenta em relação à cidade Industrial e as condições que os trabalhadores viviam. Além dessas condições materiais e sociais, os trabalhadores conviviam com taxa de declínio de empregos.

De 1962 a 1969, por exemplo, foram fechadas vinte empresas e demitidos 1.980 operários<sup>26</sup>.

O bairro Cidade Industrial, situado perto da Manesmann, apresentava a maior densidade: 15,2% do total de moradores. Destacavam-se ainda os bairros Eldorado, Industrial e das Indústrias com 9,5%, 7,9% e 7,5% respectivamente, assim, como os bairros Riacho das Pedras, 6,5%; Barreiro 6,6%; Inconfidentes 5,4% e Amazonas 5,1%. Tornando como padrão para a região uma família com 5,2 membros, teríamos um total de 50,232 pessoas residindo em Vilas e bairros em torno da cidade Industrial, Juventino Dias, em difíceis condições quanto a infra-estrutura urbana, o que se alia a altas taxas de exploração do trabalho (NEVES, 1995, p.115).

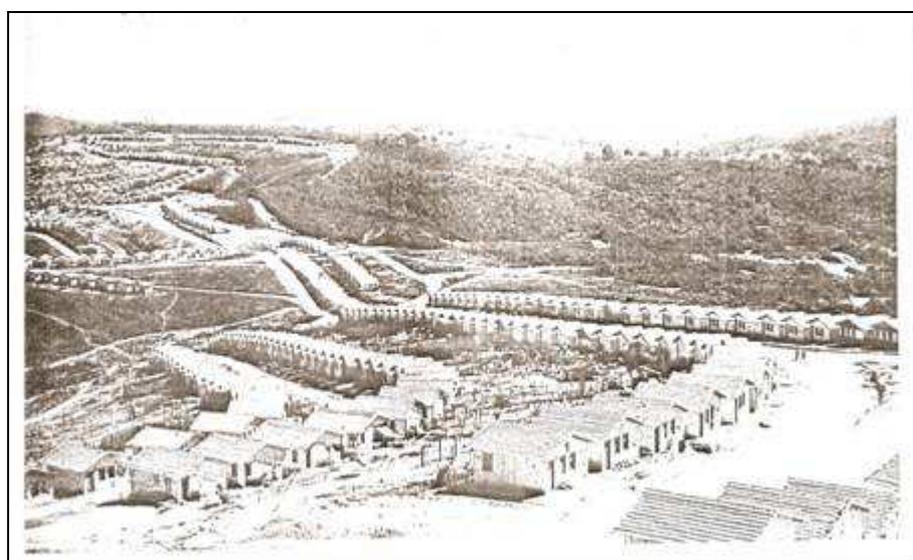
---

<sup>26</sup> Documentos do arquivo público de BH utilizados pela pesquisadora na sua tese de Doutorado

Tal realidade demonstra duas coisas: em primeiro lugar, a crise em que a região estava passando no final dos anos 60; em segundo lugar, a confirmação que a concepção de progresso implementado pelos empresários e pelos dirigentes do governo do Estado dava prioridade ao processo de industrialização em detrimento de políticas sociais para a região.

Segundo Neves (1995), entre 1967 e 1968, as empresas demitiram um número expressivo de empregados. Em abril de 1967, a Manesmann dispensou cerca de 600 operários e, em dezembro, vieram à tona os vários casos de protesto por atraso de pagamento. No início de 1968, empresas pequenas fecharam suas portas devido às más condições financeiras, entre elas, a Minas Aço que, sem qualquer aviso prévio e qualquer tipo de indenização demitiu 160.

Esse quadro socioeconômico da região industrial iria refletir diretamente no povoamento do bairro de Nova Contagem na medida que muitos trabalhadores que perderam seus empregos se viram sem condições de se manter e de continuar morando na região Industrial.



**Figura 1: Primeiras casas construídas em Nova Contagem**  
**Fonte: Edésio Junior**

Outro fator que explica o movimento migratório para a região de Nova Contagem encontra-se nas indenizações dos moradores, ou seja, com o processo de industrialização, era necessário criar uma imagem da região do Eldorado ligada ao progresso, ao futuro. O Bairro Eldorado foi criado em 20 de junho de 1954. A idealização do bairro previa cinemas, teatros, zonas comerciais, abastecimento de

água, equipamentos de lazer para as crianças, influenciados pelos projetos de cidades jardins implementadas na capital paulista na mesma época. Para o historiador Boris Fausto (2001), os anos JK podem ser considerados de estabilidade política. Mais do que isso, foram anos de otimismo, embotadas por altos índices de crescimento econômico, pelo sonho realizado da construção de Brasília. Nesse contexto, Contagem não poderia ficar de fora. E em 1946, já havia o Distrito Industrial “Coronel Juventino Dias”<sup>27</sup>. Em 1970, por iniciativa do setor público e pelo desenvolvimento econômico do período, criaram-se mais três distritos industriais: Cinco<sup>28</sup> (Centro Industrial de Contagem) “Cincão e Cinquinho” (relativos ao Centro Industrial de Contagem). No entanto, era necessário criar uma região que, ao mesmo tempo, privilegiasse o comércio e o lazer, enfim, privilegiasse indicadores materiais da modernidade, como o transporte metroviário. No final dos anos de 1970, houve a retirada, por exemplo, dos moradores de suas casas para a construção da Estação Eldorado no Metrô. Percebe-se na fala de uma moradora de Nova Contagem o desconforto de ter que mudar da “casinha que ela gostava.”

Eles precisavam de onde eu morava para fazer a Estação do Metrô. Aí mudei para o Riacho, aí precisaram de novo fazer rua, aí me jogaram aqui, nesse lugar que não tinha nada. Gostava de onde eu morava, é perto de tudo. (D. Expedita; 13/07/09/Nova Contagem)

No caso da falta de condição de se manter no Eldorado, outra moradora enfatizou:

Eu vim por necessidade, morava em dois cômodos na casa de meus pais no bairro, Bernardo Monteiro. Aí fiquei sabendo que Newton Cardoso tava dando os lotes para Nova Contagem, aí viemos para cá. (D. Losmira; 15/07/09/Nova Contagem)

---

<sup>27</sup> A Cidade Industrial Juventino Dias, como foi chamada, foi instituída pelos decretos-lei 770 de 20 de março de 1941 e 778 de 19 de junho de 1941. Todavia, só foi implantada em 1946. A instalação da Itaú, no ramo do cimento, e da Magnesita, no ramo de refratários, funcionou como alavanca para imprimir confiança e credibilidade ao projeto e, ao final dos anos 1950, a cidade industrial havia se transformado no maior núcleo industrial de Minas Gerais.

<sup>28</sup> Por força da lei municipal no 911, de 16 de abril, foi implantado o Centro Industrial de Contagem, mais conhecido pela sigla “CINCO”. O projeto previa a instalação de 100 novas fábricas e a geração de 20 mil novos empregos, com recursos do então BNDE (40%) e da própria Prefeitura de Contagem (60%). O crescimento industrial foi tão alto que exigiu a criação de outros espaços industriais, mas menores do que o Centro Industrial de Contagem, como o Cinquinho, Cincão e o Distrito Industrial do Ressaca. Os três distritos industriais (Cinco, Cincão e Cinquinho) totalizam uma área de 3,770 milhões m<sup>2</sup> e num total de 142 empresas instaladas (Folha de Contagem, 2008)

Tudo isto evidencia um movimento migratório que implicou, em primeiro lugar, a retirada de moradores de casas e barracos para a construção da Estação de Metrô, ruas, comércio. E, em segundo lugar, a condição financeira de outros tantos moradores o que os impediu de continuar no lugar, pois viver na região do Eldorado demandava um poder aquisitivo mais alto do que era necessário até então.



**Figura 2: Mapa das regiões do município de Contagem**  
**Fonte: Atlas de Contagem**

Em relação a migração, três características são imprescindíveis para entender a história de Nova Contagem. A primeira refere-se a inclusão na economia monetária. Para a antropóloga Eunice Durhan (1973), a posse da terra e o trabalho simples constituem os elementos centrais da produção rural. E na representação do universo rural duas três categorias sociais surgem como fundamentais: os que não tem terra e trabalham na propriedade de outrem; os que cultivam terra própria e os que tem terra suficiente para não precisar trabalhar. Nesse sentido, a posse da terra é, sem dúvida, a única renda e a única forma de renda e a única forma de ascensão social. A segunda característica diz respeito a necessidade de “melhorar de vida”, ou seja, qualquer forma de mudança planejada pressupõe a melhoria na condição de vida. Para Durhan (1973), a melhoria de vida não é apenas uma aspiração, mas condição indispensável para a própria sobrevivência da população. E é a nesta sobrevivência que se encontra a terceira característica. Ou seja, na decorrência de

uma quebra de isolamento e de uma entrada na economia competitiva. Para a autora, é a criação de novas necessidades que rompe o equilíbrio econômico. O trabalhador, vendo as incertezas e as precariedades do rendimento na produção rural, abandona esse universo e se insere no mundo assalariado, isto é, “nas relações de produção que se impõe sob a forma de salário” (DURHAN, 1973, p. 115).

A migração apresenta-se, em primeiro lugar, pela alteração nas relações sociais que pela mudança do lugar geográfico, ou seja, um migrante que abandona seu lugar de origem e se desloca para um outro destino, é levado a escolher este novo lugar basicamente pelas relações sociais ao invés dos contextos físicos e econômicos que está inserido. Para Durhan (1973) uma família que se muda não vai apenas morar em outro lugar - vai morar com outras pessoas. Ao examinar a história de uma região operária próxima à Nova Contagem, Tosta (1997) interpreta, citando Durhan (1973), que esse processo de migração ligado ao parentesco, pode se caracterizar como “Trilha”, uma espécie de orientação instituída pelo processo migratório em que as pessoas vão deixando seus locais de origem em busca dos parentes, normalmente o irmão mais velho, o primo, o marido, buscando também melhores condições de vida. Forma-se, assim, uma corrente migratória dentro de uma rede social que serve de amparo e de referência segura para o enfrentamento do desconhecido. Em decorrência disso, em uma mesma rua, por exemplo, é comum encontrar três a cinco casas ocupadas por membros de uma mesma família formando e ampliando a rede de parentela. E, sem dúvida, pensar em migração, em mudança, é pensar em novas relações sociais, em novas esperanças, em melhores condições de vida.

Nesse sentido, é que podemos enfatizar o sentido do nome “Nova Contagem” como lugar de renovação, de mudança. O nome “Nova Contagem” parece expressar esse discurso de esperança, de recomeço para as pessoas que viviam em condições difíceis em outras regiões do país. Os bairros que surgiram após ou em torno de Nova Contagem explicitaram em seu nome essa idéia de um novo recomeço como, por exemplo, o bairro Vila Esperança, Vila Renascer, entre outros.

Para Laplantine (2003), imagens são construções baseadas nas informações obtidas pelas experiências visuais anteriores. Nós produzimos imagens já que as informações envolvidas em nosso pensamento são sempre de natureza perceptiva. Ainda, para o autor, não devemos conceber as imagens como passivas, pois de

qualquer maneira constituem-se a forma como, em momentos diversos, percebemos a vida social, a natureza e as pessoas que nos circundam. O historiador José D'Assunção Barros<sup>29</sup> (2004), explica que o imaginário consiste em um sistema ou universo complexo e interativo que abrange a produção e circulação de imagens visuais, mentais e verbais, incorporando sistemas simbólicos diversificados e atuando na construção de representações diversas. De acordo com esta definição, existe uma interface possível do Imaginário não apenas com o campo das “representações”, mas também com o mundo dos “símbolos”. Neste sentido, deveremos lembrar que é possível se falar em “simbólico” apenas quando um objeto, uma imagem ou uma representação são remetidos a uma dada realidade, idéia ou sistema de valores que se quer tornar presente (a espada como símbolo da justiça).

Em sua tese de doutorado em antropologia, intitulada “A Missa e o Culto vistos do lado de fora do Altar: religião e vivências cotidianas em duas comunidades eclesiais de base do bairro Petrolândia, Contagem – MG”, Tosta (1997), mostra justamente essa interação do imaginário com a construção do bairro de Nova Contagem, ou seja, Nova Contagem fica na mesma região de Petrolândia, Vargem das Flores, é provável que muitos moradores que povoaram Nova Contagem em meados da década de 1980 sejam provenientes do bairro de Petrolândia, que naquela época passava por um grande crescimento comercial e valorização dos seus imóveis. E o que decorre, muitas vezes, dessa expansão é que os antigos moradores acabam por vender seus imóveis e se distanciam do lugar. E, também, por considerarem que a região de Nova Contagem podia ser lugar ideal para recomeçar uma nova história de vida, de esperança. Outro fator semelhante entre os dois bairros encontra-se na história de lutas e vitórias empreendidas pelos seus moradores, a exemplo de outros bairros nas regiões operárias, além da força dos movimentos sociais, em sua história, as lutas e conquistas são basicamente as mesmas. Como relata Tosta (1997), os primeiros moradores de Petrolândia quando lá chegaram não encontraram água, luz, esgoto, asfaltamento, transporte coletivo, comércio, escola e nem mesmo a igreja. De modo semelhante, qual a realidade que

---

<sup>29</sup> Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Professor da Universidade Severino Sombras (USS) de Vassouras (RJ), nos Cursos de Mestrado e Graduação em História, onde leciona disciplinas ligadas ao campo da Teoria e Metodologia da História. Publicou recentemente os livros *O Campo da História* (Petrópolis: Vozes, 2004) e *O Projeto de Pesquisa em História* (Petrópolis: Vozes, 2005).

os moradores encontraram em Nova Contagem? Em primeiro lugar, a distância do centro comercial do Eldorado foi um problema, pois, o transporte era feito por ônibus em dois horários apenas, pela manhã e pela tarde. E quando chovia não havia ônibus, porque a estrada de terra, obstruía o acesso entre as duas regiões.

O ônibus era difícil, tinha que descer lá em baixo e pegar ele lá no ABC. Eu descia a pé descalço e lavava meu pé dentro do córrego para entrar no ônibus. Aqui não tinha nada, tinha que ir no Eldorado ( D. Expedita; 13/07/09/Nova Contagem)

Os filhos que adoeciam eram levados, pelos seus pais, a pé ou de carona em caminhões de leite e de lenha até o Eldorado, já que muitas vezes o ônibus já tinha passado e necessitavam de um atendimento médico que não existia em Nova Contagem.

Uma moradora relembra:

Ficava desesperada, pois meu filho com febre de quarenta graus e eu ali parada, sem poder fazer nada. Muitas vezes no desespero ia a pé para o Eldorado a busca de um remédio. Era loucura porque na volta já tava de noite e eu não via nem palma de minha mão de tão escuro (D. Lucia; 19/07/09/ Nova Contagem)

Na fala dessa moradora percebi um outro fator que dificultava a sua vida em Nova Contagem: a iluminação. Essa se fazia à base de velas ou querosene. Ao escurecer os moradores acendiam as velas para ficar na rua conversando com os vizinhos ou para ficar em casa com a família. Em que pese a existência desse tipo de sociabilidade, todos os entrevistados foram unânimes em ressaltar as dificuldades resultantes da falta de luz.

Aqui era só mato, não tinha nada. Telefone a gente sabia que existia porque a gente ia no Eldorado. Os moradores recentes não valorizam Nova Contagem hoje, eles não viram na época, a noite única coisa que fazia era beber pinga. (Anderson Silva, 25/07/09/Nova Contagem)

A falta de água era outro complicador do cotidiano desses moradores. Era comum andarem em mutirão a procura de poços de água para abastecer as casas. Normalmente eram obrigados a fazer de três a quatro viagens para pegar uma quantidade boa de água para tomar banho e fazer comida. Segundo os moradores ouvidos era comum o “banho de cavalo”, ou seja, esquentava-se a água no fogão de

lenha, ficava em pé e se banhava. É importante enfatizar que moradores que não tinham condição de buscarem água por motivo de saúde dependiam da boa vontade dos vizinhos.

Dentre os muitos problemas que os moradores continuam enfrentando podem ser identificados: 1) a questão da distância do centro comercial do Eldorado; 2) a iluminação; 3) água; 4) alimentação.

Na época que Nova Contagem foi inaugurada, ou seja, no ano de 1984, não havia um centro comercial (padaria, farmácia, mercearia, mercados diversos). Os primeiros moradores criaram, então, a horta comunitária, do qual qualquer morador poderia pegar a quantidade de verdura que quisesse. Outros moradores plantavam frutas e distribuía para os vizinhos e outros ainda faziam e vendiam biscoitos e pães nas ruas do novo bairro

Eu fazia pão e biscoito para vender. Mas a maioria pegava fiado e não pagava, mas não tinha problema, eu tava ajudando o próximo. Eu queria ver todo mundo bem. Era muito comum naquele tempo valorizar as pessoas, hoje ninguém liga para o próximo. (D. Zinha; 01/08/09/ Nova Contagem)

Tais dificuldades enfrentadas de forma solidária e coletiva mostram claramente a relação de amizade construída por esses moradores. Na fala deles pude entender uma idéia de que Nova Contagem era como uma cidade do interior, é um lugar que todos se conheciam, ficavam tranquilamente sentados na calçada conversando.

Eu tenho saudade daquela época, era bom demais, podia dormir de porta aberta que num tinha problema, era uma época muito gostosa. Todo mundo conhecia todo mundo, todo era amigo de todo mundo. Sinto falta da antiga Nova Contagem. (Zequinha, 17/07/09/ Nova Contagem)

### **4.3 Cadê a Guarita?**

Um dos exemplos de solidariedade e de relação familiar que eles mantinham encontra-se na função da Guarita, que era utilizada para fiscalizar as pessoas que entravam no bairro. Só poderia passar por ela aqueles que estivessem com o termo de doação nas mãos.



**Figura 3: Local do antigo posto avançado**  
**Fonte: arquivo do autor**

Existia, também, o Posto Avançado, onde ficavam o escritório, o material de construção, os alimentos dos funcionários que construía as casas. É importante enfatizar que mesmo com o lançamento do bairro Nova Contagem em 1984, a construção de casas permaneceu por mais alguns anos. A função da guarita era essencial para a construção do espírito de solidariedade e de amizade nos moradores, na medida que limita e seleciona quais as pessoas que poderiam fazer parte dessa comunidade. Outra curiosidade nesse período foi em relação ao termo de doação de lotes, pois a liberação desse termo dependia em primeiro lugar, do Atestado de Bons Antecedentes.

Quando me interessei pelo lote, me falaram que precisava do Atestado de Bons Antecedentes, pois só queriam “gente de família” morando ali. Lá todo mundo era bem recebido, mas antes a gente conversava para saber a origem da pessoa. (D. Vilma, 15/07/09/ Nova Contagem)

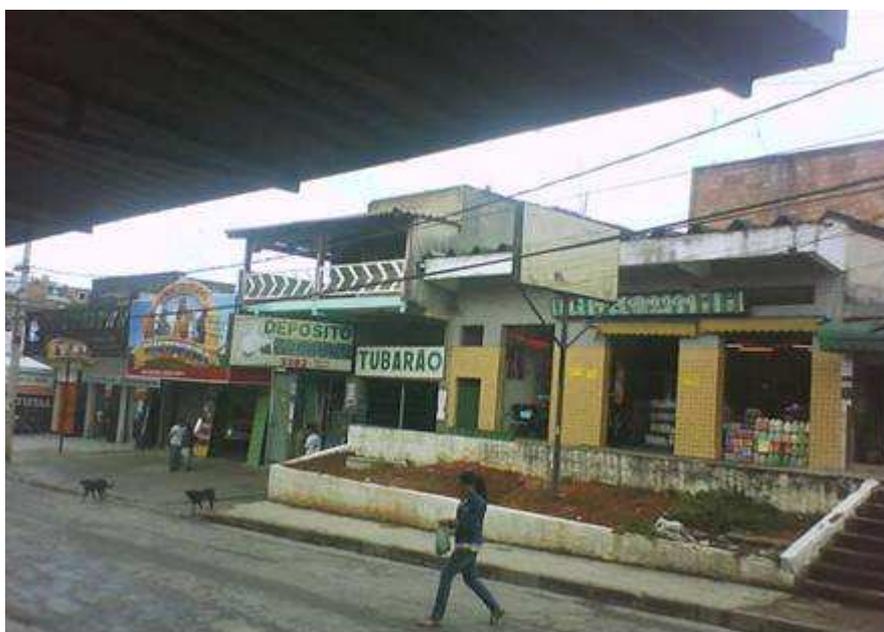
Esse processo de doação de terras perdurou até o fim do mandato do então prefeito Newton Cardoso, em 1986. Teremos um terceiro movimento imigratório em Nova Contagem, quando o candidato eleito de Contagem em 1989, Ademir Lucas, desativa as Guaritas, facilitando, assim, as invasões de pessoas de vários lugares. Nesse processo veio gente da Bahia, de Goiás, interior de Minas, Pernambuco, São Paulo, enfim, de todos os lugares acreditando que teriam uma vida melhor. Nesse

período, por exemplo, a horta comunitária deixou de existir para torna-se a Vila Soledade.

Eram pessoas chegando com a lona na mão e delimitando seu espaço. Em um lugar sem água, sem luz, era puro pasto. A Vila Esperança foi um exemplo dessas invasões. Como era muito pasto e o acesso difícil, houve a necessidade de construir uma rua para facilitar o caminho. O prefeito Ademir Lucas forneceu trator e material de construção e os próprios moradores construíram as ruas que passassem dois carros com o objetivo de não construir becos e virar favela.

Em relação às casas, depois de algum tempo - aproximadamente seis anos - Newton Cardoso doou dez sacos de cimento, mil tijolos, dez telhas, para que os moradores<sup>30</sup> construíssem pelo menos um cômodo, para não ficar embaixo da lona. Essas invasões trouxeram, segundo os moradores, efeitos positivos e negativos. Um dado positivo foi, sem dúvida, o comércio. Como já explicitado, os primeiros moradores de Nova Contagem recorriam sempre ao Centro Comercial Eldorado em decorrência da falta de comércio na região.

Em 1986, houve um incentivo, do então prefeito de Contagem, Newton Cardoso, para a criação de um centro comercial em Nova Contagem.



**Figura 4: Centro comercial de Nova Contagem**  
Fonte: arquivo do autor

---

<sup>30</sup> Essa fala foi do primeiro morador do bairro Vila Esperança, bairro vizinho de Nova Contagem, "Seu" Geraldo.

De início nenhum comerciante queria abrir comércio sabendo que era um bairro que estava surgindo e que tinha pouca procura. A primeira padaria surgiu em 1986. Após o primeiro ano de funcionamento, com a parte do lucro, o estabelecimento foi ampliado com a compra do terreno que ficava nos fundos e foi construindo o primeiro açougue na região. Pela dificuldade da falta de luz e água, o açougue não vendia muita carne de boi, o mais freqüente era a venda dos embutidos de lingüiça e de frango. Muitos outros açougues tentaram se efetivar no mercado, no entanto, as dificuldades eram muitas. A estrada, por exemplo, era um empecilho, quando chovia o caminhão não passava e não entregava a carne prejudicando as vendas. Um ano depois, em maio de 1987, surgiu a primeira farmácia, cujo lote foi doado pela prefeitura para o farmacêutico Luis da Cunha. E o comerciante tinha um prazo de um ano para colocar a loja funcionando, caso contrário perdia o direito ao terreno.



**Figura 5: Primeira farmácia e perfumaria de Nova Contagem**  
**Fonte: Luis da Cunha**

Aos poucos o centro comercial de Nova Contagem foi se formando, as ruas foram sendo asfaltadas, lojas começaram a serem abertas. Em 1990 foi inaugurado o ABC, com Sacolão, loja de ração, etc. Hoje esse Centro Comercial contempla ainda uma feira de artesanato e de roupas que acontece aos sábados.

Em contraposição, um dado negativo dessas invasões, segundo os moradores, foi a falta de estrutura para acolher essas novas famílias de imigrantes.

#### 4.4 Eu Quero um Emprego!

A retirada da Guarita e a invasão em massa de pessoas oriundas de diversos lugares do Brasil causou, segundo vários moradores, a chegada dos dois problemas mais salientes da região: a falta de estrutura para geração de emprego e o tráfico de drogas.

A violência veio com a invasão, quando viemos era necessário o atestado de bons antecedentes, depois, entrava qualquer um, vinha gente de todos os lados. A favela Rato Malhado surgiu com essas invasões. (D.Vilma; 15/07/09/ Nova Contagem).

Percebe-se na fala dessa moradora o incômodo que causou o fim do controle da Guarita. Em primeiro lugar, pela dificuldade de manter aquela vida tranqüila, interiorana que os moradores vivenciavam no período do surgimento do Bairro. Como já foi citado moradores dormiam, constantemente, de janelas e portas abertas, havia uma horta comunitária, existia trocas de alimentos, havia uma relação de ajuda mútua, ou seja, todos se preocupavam com todos. Em segundo lugar, com o crescimento do bairro as janelas e portas não podiam mais ficar abertas a noite, a horta deu lugar a um aglomerado, as pessoas já não ficavam mais nas portas das casas conversando. A vida se modificou, o bairro cresceu e com esse crescimento Vieram as dificuldades e as conseqüências de uma região construída sem planejamento para atender a demanda da população. Pode-se perceber melhor essa situação, a partir dos dados do IBGE<sup>31</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Vejamos as tabelas:

---

<sup>31</sup> Os dados do Censo Demográfico apresentados são do ano de 2000, pois o IBGE aplica o Censo de dez em dez anos. Nesse sentido, o próximo Censo sobre Nova Contagem será desenvolvido neste de 2010.

**TABELA 1**  
**Renda familiar em salários mínimos em Nova Contagem**

	<b>Quantidade de habitantes</b>	<b>Porcentagem</b>
½ a 1 SM	5	2,06%
1 a 2 SM	69	28,40%
2 a 3 SM	67	27,57%
3 a 5 SM	24	9,88%
5 a 10 SM	28	11,52%
10 a 15 SM	9	3,70%
15 a 20SM	2	0,82%
Mais de 20 SM	0	0%
Sem rendimento	39	16,5%
<b>Total</b>	<b>243</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE

Pelos dados apresentados, até o ano 2000, o índice de rendimento salarial por domicílio, em Nova Contagem, referia-se a máxima de 28,40% do salário mínimo, mostrando, nesse sentido, as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Esse fato fica mais claro quando percebe-se, também, ao baixa escolaridade por domicílio.

**TABELA 2**  
**Pessoas residentes alfabetizadas**

<b>Pessoas residentes alfabetizadas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
de 5 a 9 anos	33	6,73%
de 10 a 14 anos	75	15,27%
de 15 a 19 anos	91	18,53%
de 20 a 24 anos	91	18,53%
de 25 a 29 anos	56	11,41%
de 30 a 39 anos	43	8,76%
de 40 a 44 anos	31	6,31%
de 45 a 49 anos	26	5,29%
de 50 a 54 anos	13	2,65%
de 55 a 59 anos	11	2,24%
de 60 a 64 anos	12	2,45%
de 65 a 69 anos	2	0,41%
de 70 a 74 anos	3	0,61%
de 75 a 79 anos	4	0,81%
de 80 ou mais	0	0%
<b>Total</b>	<b>491</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE

A tabela 2 mostra o descompasso entre escolaridade e idade entre os habitantes de Nova Contagem, ou seja, quanto mais idoso, menos escolaridade possui<sup>32</sup>. O que pode ser comprovado pelo relato abaixo:

Mudei para cá em 1986, não tinha nada, foi um projeto de moradia no meio do mato. Quando cheguei tinha que colocar plástico nos pés para não sujar o sapato, era muito barro. Lembro de para Contagem de carona nesses caminhões de lenha, porque o transporte coletivo era péssimo. (Anderson Silva; 25/07/09/ Nova Contagem).

Na fala desse morador fica clara a falta de estrutura para atender uma população que crescia rapidamente. Segundo alguns deles, era comum cinco famílias, em média, chegarem diariamente para morar embaixo da lona, ou em casas com máximo três cômodos. Vejamos a tabela 3:

**TABELA 3**  
**Número de moradores por domicílio**

	<b>Quantidade de domicílios</b>	<b>Porcentagem</b>
1 morador	14	6,54%
2 moradores	35	16,35%
3 moradores	46	21,5%
4 moradores	44	20,56%
5 moradores	41	19,16%
6 moradores	18	8,41%
7 moradores	10	4,67%
8 moradores	4	1,87%
9 moradores	1	0,47%
10 moradores	1	0,47%
<b>Total</b>	214	100%

Fonte: IBGE

Percebe-se que, na maioria dos domicílios, a quantidade de moradores é de 3 a 5 pessoas. Se compararmos as tabelas apresentadas, veremos que, em Nova Contagem, existe a média de 4 moradores por domicílio com renda média de 1 a 2 salários mínimos. Esse dado se agrava se pensarmos o grau de escolaridade dos responsáveis pelos domicílios, vejamos a tabela 4.

<sup>32</sup> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida na região de Nova Contagem há aproximadamente 12 anos, no entanto, a procura é pouca.

**TABELA 4**  
**Pessoas responsáveis pelos domicílios**

<b>Curso mais elevado que freqüentou</b>	<b>Habitantes</b>	<b>Porcentagem</b>
Antigo primário (1ª a 4ª série)	68	34%
Antigo ginásio (5ª a 8ª série)	18	9%
Ensino fundamental	96	48%
Ensino médio	18	9%
<b>Total</b>	200	100%

Fonte: IBGE

A tabela 4 demonstra que o grau máximo de estudo dos responsáveis pelos domicílios é o ensino médio, entretanto, somente uma minoria, 9%, possui esse grau de estudo. Enquanto, que 57% dos pesquisados, possuem o ensino fundamental/ginásio antigo.

Esses dados são importantes para a pesquisa sobre violência em meio escolar, a partir do momento que refletem diretamente nas relações existentes na escola. Buscar o processo histórico é não somente entender o contexto em que os sujeitos estão envolvidos, mas, sobretudo, buscar no passado, fatos que possam explicar as relações existentes no presente. Um exemplo disso, pode ser enfatizado pelo outro problema encontrado pela falta de estrutura urbana para atender a população: a ociosidade da juventude. O que fazer com os jovens ou o que podem fazer os jovens em um bairro que não oferece emprego, curso profissionalizante, lazer, atividades culturais e esportes?

Para muitos moradores a ociosidade foi um fator preponderante para que a juventude fosse envolvida no crime. Não existiam projetos sociais voltados para os jovens, como já foi explicitado, qualquer curso que um jovem quisesse fazer dependia de despesas de transporte para a região do Eldorado, pois todos os cursos profissionalizantes somente eram oferecidos. As conseqüências de tal fato foram imediatamente percebidas: a entrada no mercado de trabalho. Vejamos o relato de uma irmã Salesiana

Via muita criança de Nova Contagem pedir no Eldorado atrás de comida. Via também muito preconceito na hora de um morador entregar o currículo em uma loja... na hora que o dona da loja ficava sabendo de onde ele veio, o dispensava (Irmã Marisa, 02/08/09/Nova Contagem).

#### 4.5 Nova Contagem: Interior ou Bairro Sitiado?

Em Nova Contagem, tudo que pude observar, ouvir, registrar e interpretar me leva à constatação da existência de dois discursos que dizem sobre a identidade de Nova Contagem e que importam para a pesquisa sobre violência em meio escolar, pois não existe escola separada do contexto em que a comunidade está inserida.

#### 4.6 Que Saudade daquela Época!

O primeiro diz respeito a imagem construída sobre Nova Contagem como bairro do interior. Esse discurso encontra-se sua raiz na fala de moradores que chegaram na época das doações de terras em 1984. Viveram um tempo em que sentar no banquinho em frente a casa, ir no Mercadinho encontrar com os amigos e desfrutar da tranqüilidade das ruas, eram situações que faziam parte do seu dia-a-dia. No entanto, o bairro virou “cidade grande” e onde passavam carros de leite, carrinho de rolimã, passam agora carros cada vez maiores, passam também pessoas desconhecidas. Onde estão as pipas? O dono da mercearia? Onde está o banquinho da praça? Para esses primeiros moradores, todavia, em que pese Nova Contagem ter crescido, o bairro conservou as suas características de bairro interiorano. Vejamos o relato de um deles:

Aqui é o melhor lugar para se viver. Aqui a gente compra fiado, conhece todo mundo, vai na casa dos vizinhos tomar café. É um lugar muito tranqüilo. Muita gente fica falando que aqui é violento, mas eu não acho, acredito que é o melhor lugar. (Zequinha, 17/07/09/ Nova Contagem).

Para Laplantine (2003), as imagens não são coisas concretas mas são criadas como parte do ato de pensar. Assim, a imagem que temos de um objeto não é o próprio objeto, mas uma faceta do que nós sabemos sobre esse objeto externo. De forma complementar, para antropóloga Durhan (1973), o parentesco e o compadrio, relacionando as unidades entre si, constituem os princípios fundamentais de organização dos grupos de vizinhança. Desse modo, durante as observações feitas e as entrevistas realizadas pude constatar que os moradores que pensam o

bairro de Nova Contagem como interior moram em uma “vila” imaginária e, em primeiro lugar, residem perto um do outro, facilitando assim, o contato diário. Vejamos o relato de um morador:

Eu todo dia venho na casa de meu compadre para tomar um café e bater papo. Aqui todo mundo é família, eu sou casado com a irmã dele e a minha filha é noiva do meu primo que mora em frente a minha casa. (João Cabral; 23/07/09/ Nova Contagem).

Percebe-se que essa primeira geração de moradores de Nova Contagem conservou as relações estabelecidas desde as doações de terras, ou seja, fora muito comum, no período de doações de lotes, incentivar parentes, amigos a comprar e/ou entrar no processo de recebimento do lote. Para muitos moradores entrevistados, essa forma de convívio relacionando vizinho/parentesco contribui para a adaptação num lugar desconhecido.

Eu só vivo assim. Saio da minha casa, passo na casa da minha mãe para ver como ela está e vou para o trabalho. Às vezes meu irmão me liga e me chama para tomar uma cerveja a noite aí eu vou e aí a gente faz uma reunião familiar, é muito bacana. (D. Lucia, 19/07/09/ Nova Contagem).

Em segundo lugar, a partir das entrevistas feitas com os comerciantes do bairro e pelas observações feitas durante a pesquisa, pude constatar que as famílias que mantêm essa forma de relação, ou seja, de vizinhança/parentesco contêm uma rotina rígida no que diz respeito, não somente as relações de vizinhança, mas, sobretudo, as relações econômicas. Sempre compram na mesma farmácia, padaria, mercearia, cortam cabelo no mesmo salão, pelo fato do dono do estabelecimento ser padrinho, enteado, primo, irmão, etc. Para a pesquisadora Larissa Lomnitz, citado por José Guilherme Magnani (2006), há uma rede de reciprocidade entre as pessoas que migraram de um lugar para outro. O que caracteriza essa rede de relações encontra-se regida em quatro aspectos: 1- Redes de reciprocidade são grupos de vizinhos que cooperam na tarefa diária de sobrevivência econômica mútua; 2- A afiliação em redes é baseada em unidades familiares, não em indivíduos; 3- As redes são constituídas e dispersadas de acordo com um processo dinâmico governado por fatores econômicos sociais, tais como a evolução histórica e a estrutura de propriedade na favela, as origens geográficas e a estrutura familiar de seus membros, os principais incidentes no ciclo de vida, e os vaivens diários da

vida em favela; 4- O tamanho, a estabilidade, e intensidade da troca numa rede de reciprocidade dependem da proximidade social entre as famílias-membros. Todas as redes de parentesco tendem a ser mais estáveis, mais auto-suficiente e maiores em tamanho que redes de vizinhos que não são parentes.

Eu vendo fiado só para os mais antigos. São aquelas pessoas que eu conheço a mais tempo, que conheço a família toda e confio plenamente ou que sou parente. Tem cliente que vem aqui que eu fui no casamento, que fui padrinho, que vi os filhos nascerem e crescerem. São meus amigos. (Zequinha, 17/07/09/Nova Contagem).

Assim, essa teia de relações configura e preserva nesses primeiros moradores a imagem de que Nova Contagem ainda é um bairro interiorano, onde uma boa conversa, uma boa fofoca, uma compra fiada, um “carro” de leite pontuam este imaginário.

#### **4.7 Nova Contagem: Uma “Cidade de Deus”?**

Em relação ao segundo discurso, no período em que estive no campo, muitas vezes, presenciava adolescentes na faixa etária de 11 a 13 anos fumando nas calçadas, nos bares, na porta de casa, etc. Percebia um certo olhar de desconfiança por parte deles e isso me incomodava, pois várias vezes fui advertido por moradores para não circular em determinados lugares e para não me envolver com certos jovens que, para eles, eram perigosos. Estas advertências me permitiu reconhecer durante o trabalho de campo dois sentimentos que os pesquisadores necessitam ter: a coragem e a curiosidade.

Confesso que tentei resistir, tentei, não me envolver com esses jovens “ditos” perigosos, pois como professor da região, entendo a necessidade de um distanciamento entre a escola e o tráfico, ou seja, ninguém incomoda ninguém. Pois, durante muitas vezes presenciei professores que iniciavam algum tipo de projeto voltado para a temática das drogas e sempre era ameaçado e/ou abordado nas ruas por um membro do tráfico obrigando-o a interromper o projeto, ou então poderia acontecer uma fatalidade. Contudo, no momento da pesquisa não estava na região como professor, mas sim como um pesquisador curioso para responder suas

indagações. E me via diante de um problema que me parecia pequeno: como chegar perto desses jovens que me olhavam com desconfiança?

Diariamente, ficavam exatamente doze jovens, mais especificamente, 8 meninos e quatro meninas, em uma praça perto do presídio Nelson Hungria. Se vestiam praticamente iguais, isto é, os meninos com uma camiseta, uma bermuda e um boné, e as meninas com um top e uma saia.



**Figura 6: Praça de encontro dos jovens entrevistados**  
Fonte: arquivo do autor

Nos dias em que eu andava pelo bairro entrevistando os moradores, esses jovens estavam sentados na calçada desta praça fumando e conversando. Para reforçar a impressão passada pelos moradores sobre o contato com estes jovens, nessas minhas andanças e entrevistas, um fato me chamou muita atenção: há um limite do tráfego ou trânsito em Nova Contagem, ou seja, determinadas ruas simbolicamente são fechadas para passagem/uso.

Comecei, então, num primeiro momento, a observá-los, na verdade, dentro de uma mercearia. No campo eu ficava no intervalo do almoço, sentado e observando esses jovens. E, num segundo momento, tentei entender o mundo que os cercava. Para o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000), a primeira experiência do pesquisador de campo está na domesticação teórica do seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o

objeto sobre o qual dirigimos nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Assim, é necessário disciplinar o olhar, para que as observações não fiquem no senso comum, mas, na objetividade do conhecimento científico (OLIVEIRA, 2000, p. 120).

Desse modo, utilizando esses ensinamentos do grande antropólogo Oliveira (2000), pude observar e constatar dois fatos que me chamaram bastante atenção. O primeiro diz respeito ao limite do tráfico em Nova Contagem, ou seja, há um medo e ao mesmo tempo um respeito entre os jovens em relação ao controle de ruas e becos. Todos os dias, no período da tarde, os jovens se encontravam na praça (normalmente eram nove a doze jovens sentados na praça) do bairro e ali ficavam fumando, conversando e namorando. Contudo, ao se despedirem iam embora fazendo o mesmo trajeto de sempre. O curioso é que muitos jovens, que poderiam estreitar o trajeto, preferiam alongá-lo até o destino de sua casa. No primeiro dia que presenciei essa cena, fui para a casa acreditando que fora apenas coincidência esse limite de tráfico. No entanto, no decurso da pesquisa, essa cena se repetia constantemente. Era preciso entender a relação estabelecida entre eles.

Entretanto, o início de meu contato com eles partiu de um jovem, não de mim. Em uma tarde de observação, um dos jovens me abordou afirmando que eu lecionava para o seu irmão. Foi o início de uma longa conversa que culminou na minha apresentação ao grupo de jovens. Falei dos objetivos do meu projeto, que lecionava na região, da importância deles para a minha pesquisa e que fiquei bastante curioso com o trajeto que muitos jovens faziam para ir para suas casas: “Ah professor é questão de respeito. Nós temos as nossas ruas e a outra turma tem as deles. Não é medo, é respeito. Se andarem no nosso espaço, aí o bicho pega!”



**Figura 7: Um dos becos utilizados para venda de drogas**  
**Fonte: arquivo do autor**

Percebi na fala desse jovem que havia uma relação contraditória entre o público e o privado, ou seja, os jovens delimitaram o espaço público em detrimento de suas relações sociais e econômicas, pois, vários becos e ruas são utilizados para a comercialização de drogas e também para organização de torcidas organizadas, ou seja, existe um lado do bairro que a torcida do Cruzeiro não pode andar e um lado que a torcida do Atlético não pode passar, pelo fato das sedes das torcidas estarem localizadas nesses locais.

Esse lado aqui é da Galoucura e o outro é da Máfia Azul. Já pedir muitos amigos por causa de drogas e brigas de torcida. Mo dia de clássico Atlético e Cruzeiro, nem arrisco sair com a blusa do cruzeiro, porque posso morrer. (12/07/09, Nova Contagem).

Na fala do jovem não deixa dúvidas quando explicita, simbolicamente, a divisão das ruas. Para o geógrafo Milton Santos (1997), o espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam, de um lado, de um certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, da vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente, da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. Ainda para o autor, o espaço assume hoje em dia uma importância fundamental, já que a natureza se transforma, em seu

todo, numa forma produtiva. Quando todos os lugares foram atingidos, de maneira direta ou indireta, pelas necessidades do processo produtivo, criam-se, paralelamente, seletividades e hierarquias de utilização com a concorrência ativa ou passiva entre os diversos agentes. Donde uma reorganização das funções entre as diferentes frações de território. Cada ponto do espaço torna-se então importante, efetivamente ou potencialmente. Sua importância decorre de suas próprias virtualidades, naturais ou sociais, preexistentes ou adquiridas segundo intervenções seletivas. Desse modo, cada rua, cada avenida, cada beco é disputada pelos jovens também como forma de poder, ou seja, para os jovens entrevistados, o beco São José, por exemplo, é um espaço de prestígio e o grupo que o conquista ganha notoriedade na região.

É claro que a gente quer ser melhor que eles. Nós queremos as mais gatinhas, a gente quer mesmo é aparecer. Aí quando a gente tá com grana, aí a gente compra roupas, celular e desfila no bairro. (12/07/09, Nova Contagem).

Para os jovens entrevistados, ter êxito na disputa do espaço perpassa a valorização da lei do consumo “, ou seja, o indivíduo ”melhor” é aquele que tem a possibilidade de usufruir de celulares e roupas de marca. Quem se apresentar com um maior número de “badulaques” tem o respeito do grupo.

Sou fã do Wellington o cara só tem roupa doida. Ainda quero chegar perto dele. A mulherada adora, o cara só pega menina linda, mas também, né, celular do ano, tênis da moda, roupa de marca, aí fica fácil. (13/07/09, Nova Contagem).

A fala desse jovem aponta o segundo fato que me chamou atenção nas minhas observações: a hierarquização e organização do tráfico de drogas. Ao iniciar as entrevistas, os jovens me falaram da necessidade da permissão do “chefe” para que eles pudessem contribuir para a pesquisa. Pediram que eu escrevesse em um papel as perguntas que faria para eles, para que, assim, tivesse a liberação. Nesse processo presenciei algo que chamou muito minha atenção. O tráfico nas ruas é também limitado para os próprios membros do grupo, ou seja, cada jovem tem o seu posto e função, não podem ultrapassar esse limite. O papel onde estavam as minhas perguntas ia passando de mão em mão até chegar ao traficante. Perguntei a um jovem porque limitar o trafego de membros do próprio grupo. Senti um certo

desconforto da parte dele em responder qualquer questão relacionada com o tráfico. Nesse mesmo momento em que tive a impressão do desconforto, tive a liberação da entrevista, com uma condição: nenhuma pergunta relacionada diretamente ao tráfico poderia ser feita. Confesso que fiquei um pouco frustrado, no entanto, no decurso das entrevistas, consciente ou inconscientemente, muito jovens me davam pistas da forma de organização do tráfico na região. Uma dessas entrevistas salientou o código de conduta dos membros do tráfico.

Quando a gente entra, eles falam que a gente não pode roubar na comunidade, não fazer bagunça na escola porque isso pode chamar a atenção da polícia. A gente não gosta de chamar a atenção, é ruim para nós, nós preferimos ficar no anonimato. (12/07/09, Nova Contagem).

Outro relato que me chamou muito a atenção foi da escolha do traficante. Quando um morre, quem assumi por direito a “chefia” é o seu “braço direito”, ou seja, o indivíduo de maior confiança do traficante. No entanto, o sucessor necessita de duas características para concretizar o seu mandato. A primeira característica encontra na sua popularidade entre os membros do grupo. A segunda diz respeito a sua maldade, ou seja, frio e calculista são virtudes para quem comanda esse tipo de ação.

Eu me espelho muito nele: Gosto dele, todo mundo gosta dele. Ele ajuda muito a gente. Pede para a gente estudar, ele fala que é importante. Eu já vi morrer muitos traficantes, mas ele é o mais legal. Eu quero ser igual ele!!! Ele é sinistro!!!! (12/07/09, Nova Contagem).

O artigo intitulado “Pensar a constituição da carreira criminosa: um diálogo entre a sociologia e a educação”, do pesquisador Almir de Oliveira Junior (2008), tem por objetivo introduzir algumas das principais teorias do crime na tradição sociológica e a partir delas, indicar alguns pontos que envolvem o papel socializador da escola. Como, por exemplo, a teoria de Robert Merton, que aborda a carreira criminosa como um leque de alternativas socialmente delimitadas. Nesse sentido, a pobreza não seria um fator relevante na produção das taxas de criminalidade, mas sim a desigualdade. Assim, é importante pensar a carreira criminosa não como uma carência material, mas a partir da impossibilidade de alcançar os objetivos desejados. E onde fica a escola, nesse contexto? Para Merton, citado por Oliveira Junior (2008), ao terminarem seus estudos, nos quais gastaram tempo e dinheiro, e não conseguirem um cargo com a renda e status esperados, os indivíduos podem

avaliar o sistema como irracional e injusto. Isso abre espaço para busca de formas alternativas de alcançar os objetivos almejados, inclusive práticas criminosas que passam a cumprir funções que as instituições legítimas na conseguem manter. De forma complementar, o pesquisador Edwin Sutherland, citado também por Oliveira Junior (2008), aborda a carreira criminosa a partir de sua teoria da Associação, ou seja, o comportamento desviante tem que ser apreendido, não basto apenas estar disposto em fazer o ato infracional tem que haver interações, relacionamentos próximos que contribuem para essa “formação”. Para Erick Erikson, citado também por Oliveira Junior (2008), a adolescência pode ser entendida como um período crítico. De acordo com ele, é o momento da vida em que se enfrenta o desafio da adoção ou difusão da identidade: se os adolescentes conseguem estabelecer relações gratificantes que lhe proporcionem uma determinada quantidade de sucesso que possibilite que veja a si mesmo como alguém com qualidades e habilidades positivas, então, provavelmente terá uma identidade estável. Caso contrário, se não for apoiado por seus relacionamentos e seus fracassos pessoais acabarem sendo salientados, o adolescente experimentará instabilidade ou difusão no seu sentido de quem verdadeiramente é. Isso abre espaço para que, “frente á pressões e status, acabe por sentir certo conforto junto a grupos que buscam meios alternativos” (OLIVEIRA JUNIOR, 2008, p. 86).

Para esse grupo e jovens entrevistados, o bairro Nova Contagem tem um lado positivo e outro negativo. Em primeiro lugar, os grupos de amigos são, sem dúvida, o lado mais positivo. Encontrar para jogar futebol, conversar nas praças, sair com as namoradas são atividades salientadas como positivas. O lado negativo encontra-se enraizados nas batalhas de tráfico que acontecem na região. Segundo eles, mesmo com a delimitação de tráfico em ruas e becos, a todo o momento há rixas, um olhar atravessado, uma placa de carro anotada, enfim, Nova Contagem é entendida como um vulcão prestes a entrar em erupção.

A sensação que a gente tem é que quando o leite derramar, o bicho aqui vai pegar, muita gente vai morrer, vai sofrer e vai querer nunca ter nascido. Eu particularmente não gosto do bairro (24/07/09, Nova Contagem)

Durante as entrevistas feitas com os jovens, a sensação era que estávamos no meio do fogo cruzado. A todo o momento os jovens olhavam para trás, para os

lados. Fiquei incomodado com essa situação e questionei o porquê de tanta inquietação já que estávamos sentados em uma praça movimentada.

Ninguém olha movimento de rua não, já chega atirando. Semana passada perdemos um amigo, morreu nessa mesma praça baleado. Mas isso não acaba por aqui, eles sabem que vai ter volta. (24/07/09, Nova Contagem)

Muitos jovens que participaram das entrevistas me relataram que às vezes ficam uma semana sem dormir e sem irem a escola, com medo de sofrerem algum tipo de represália. Durante a pesquisa teve dois jovens entrevistados que foram obrigados a mudarem de cidade, pois foram jurados de morte.

Por que criamos as representações? A dinâmica das relações humanas é a dinâmica da familiaridade. Se olharmos para a história, em particular, para a história da Antropologia percebe-se que o estranho, o desconhecido sempre causou pânico aos seres humanos, O não-familiar atrai intriga as pessoas e a comunidade, enquanto, ao mesmo tempo, nos faz buscar respostas. As representações sociais<sup>33</sup> que fabricamos são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e reais algo que é incomum, isto é, não familiar. Desse modo, representar Nova Contagem como lugar de violência, segundo esses jovens, é primordial para sua sobrevivência, pois a partir do momento que nomeia lugares delimita o espaço a ser circulado e, assim, permite a manutenção das relações humanas.

Lá em cima eu não vou. Lá é o caldeirão, é a onde fica o vulcão. Evito porque pode sobrar para mim. Prefiro ficar aqui em baixo que é mais tranquilo e sossegado. (17/07/09, Nova Contagem)

Não obstante, em muitos relatos dos jovens entrevistados, me chamou muita atenção a representação que tinham da escola. Essa instituição é visualizada muito mais como um lugar de conflito, do que propriamente um lugar de relações humanas e de produção de conhecimento.

A gente não encontra nas ruas, mas encontra dentro da escola. Tudo começa lá fora e termina aqui dentro. É uma olhada, uma fala, tudo é motivo para ter brigas. Aqui dentro é que o bicho pega. (25/07/09, Nova Contagem)

---

<sup>33</sup> Ao falar em representação social refiro-me ao conceito utilizado pelo sociólogo Serge Moscovici (2003).

#### 4.8 Aqui é uma Escola?

A Escola Hungria<sup>34</sup> surgiu em 1987 como Escola estadual, funcionando, assim, até 1998. Em 06 de fevereiro de 1998, com a Publicação no Diário Oficial da Lei Nº 8602/98, passou para o Município de Contagem.

Os alunos da Escola Hungria são oriundos de várias regiões do país que entram e saem do bairro e da escola no decorrer do ano, ocasionando um alto índice de rotatividade na comunidade e na escola. Segundo os moradores, antes de ser uma escola, o lugar que foi construído era um cemitério. Dizem que ao construir a escola foram encontrados muitos ossos de ex-moradores do bairro.

Em 1998, após ser municipalizada, foi administrada pela professora Marta Junqueira e a Vice diretora Maria da Conceição Andrade. Em 2001 foi iniciada a administração de Maria de Fátima Pereira e as Vice diretoras Renata dos Santos e Verônica de Carvalho. No ano de 2003, com o falecimento da Diretora Maria de Fátima Pereira, assumiu a direção Carlos Gomes da Silva que continua administrando até hoje esta instituição. A escola Hungria é considerada a maior escola do município de Contagem, com 23 turmas em cada turno, o equivale aproximadamente 2.000 alunos trafegando diariamente pela escola.

Pelas observações feitas e depoimentos coletados pude constatar uma característica de como escola é representada para esses jovens. Ela diz respeito da escola vista como válvula de escape. Muitos jovens entrevistados relataram que são agredidos em casa ou gostam da comida da escola, porque ela é quente e nova. Outros falaram que se ficarem em casa terão que limpar os cômodos e, assim, preferem ir para a escola a ficarem em casa. Nessas minhas andanças, conversas e observações escutei muitos casos de alunos que sofrem violência sexual, em muitos casos, do próprio pai. São alunos que vão para a escola e não levam o material. Vão para lá com a intenção de se protegerem, pois acreditam que ali ninguém vai machucá-las.

Eu queria ficar na escola os três turnos mas não deixam. Não gosto de ficar em casa, prefiro ficar na rua ou na escola. Lá em casa é muito chato, por isso eu prefiro ficar nela, por que eu tenho coisa pra fazer. (02/08/09, Nova Contagem).

---

<sup>34</sup> A escola pesquisada terá nome fictício de Escola Hungria, remetendo a relação que essa tem com o presídio Nelson Hungria, ou seja, muitos jovens chamam-na de Nelson Hungria Junior

A tentativa dos jovens de pularem os muros, de quebrarem os banheiros, de picharem os muros reforça o relato do aluno, ou seja, qual ambiente favorável esse jovem tem para desenvolver suas habilidades cognitivas e desenvolver o sentimento de alteridade, de respeito ao outro.

A gente chama a escola de Nelson Hungria Júnior, ela é igualzinho um presídio, só tem grade e prédio, é muito feio. Mas eu confesso que a gente quebra ela, mas ela já é toda feia mesmo, eu não tenho cuidado com ela não. (02/08/09 Nova Contagem).



**Figura 8: Parede que separa as salas de aula da área da cantina**  
**Fonte: arquivo do autor**

Assim, essas representações demonstram que a escola é vista mais como uma extensão dos problemas enfrentados em casa do que um espaço de convivência e de aprendizagem. Pensar na história de Nova Contagem é pensar nos símbolos que a compõe e a que definem como um campo amplo de pesquisa e conhecimento.

No entanto, o que pensam os professores sobre a escola? Quais são suas angústias? São questões que trabalharemos no próximo capítulo.

## 5 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA

*No meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma  
pedra no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no  
meio do caminho no meio do caminho tinha uma pedra<sup>35</sup>.*

Em 2007 fui efetivado para trabalhar como professor de ensino fundamental no município de Contagem/MG. Após recebimento da carta explicando como seria a nomeação, fui comunicado que minha lotação seria na Escola Hungria, localizada na região de Nova Contagem. Fiquei muito preocupado, pois as referências que outros professores me davam eram as piores possíveis: “Nossa! A escola é do lado do presídio Nelson Hungria”, “É a pior escola de Contagem”, “Lá só tem bandido”. Em casa, meus pais, a todo custo, tentavam me desanimar e me fazer desistir de enfrentar esse desafio. E confesso que, em vários momentos, pensei em desistir, acreditando que, no futuro, trabalharia em uma escola “melhor”.

Após tantas dúvidas fui no final de julho, daquele ano, iniciar meu trabalho. A impressão naquele momento é que estava indo para uma guerra. Minha família preocupada, meus amigos dizendo que teria que tomar cuidado, professores afirmando suas impressões negativas sobre o contexto em que a Escola Hungria estava inserido. Ao descer do ônibus, ainda o fiz no ponto errado, necessitava, segundo o motorista, subir o morro e virar a esquerda. Quando ouvi a fala “subir o morro” já imaginei que voltaria para casa somente com a minha carteira de identidade.

Após andar, aproximadamente, quinze minutos, cheguei na escola ofegante e “morrendo” de vontade de tomar uma água gelada. Aos poucos os professores foram chegando na escola e como era costume, foram me animando com falas “bem positivas”: “Nossa que azar, Hein? Tanta escola boa e você veio parar aqui”. Fiquei com vontade de pegar minhas coisas e nunca mais aparecer ali. Fiquei com vontade de fazer outro vestibular e mudar de profissão, pois, após ouvir tantas coisas ruins da escola e da região acreditei que não daria conta do recado, ou seja, de ser professor. Aos poucos, os colegas iam para as salas de aula e eu, inocentemente,

---

<sup>35</sup> Poesia intitulada “No meio do caminho” do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade

fiquei esperando na sala dos professores por uma acolhida, ou seja, alguém que pudesse me mostrar a escola, que pudesse me esclarecer sobre regras, etc. No entanto a única acolhida que tive foi um “bom dia, pode ir para sala 22”, por parte da supervisora. Fiquei frustrado, pois fui para sala de aula sem antes ter tido uma conversa com a direção e/ou supervisão sobre os alunos e suas dificuldades.

Ao entrar na sala me deparei com pratos de comida virados, comida no chão, carteiras de cabeça para baixo e no fundo da sala uma partida de truco era jogada por alunos e vários gritos eram ouvidos, que ressoavam no ambiente e pareciam que iam estourar meus tímpanos. Ao tentar parar o jogo e iniciar a aula fui aclamado com palavras bastante carinhosas: “Vai à...” ou “Fica na sua, quem você pensa que é?”. Naquele dia tive a certeza que não voltaria mais à escola, faria de tudo para mudar de profissão, pois, acreditei fielmente que não tinha competência para lidar em um contexto que não conhecia e para o qual não fui preparado. Ao sair da escola fui informado que havia um ônibus especial que atendia os professores das escolas das proximidades para facilitar o acesso, uma vez que a oferta de ônibus “lotação” era escassa na região. Entrei dentro dele e me deparei com uma cena bastante curiosa: muitos professores choravam e afirmavam que não voltariam mais para as escolas, pois aquele ambiente era subumano. O curioso é que cenas parecidas foram acontecendo constantemente. Percebi, então, que o ônibus muitas vezes era utilizado como uma forma de terapia, onde alguns levavam violão, outros contavam piadas, conversavam sobre alunos, enfim, era um momento onde todas as raivas, frustrações, brigas eram deixadas de lado em favor da alegria, do descanso, etc. Sem dúvida, esse momento foi o combustível para que no outro dia aqueles professores estivessem em sua sala de aula, inclusive eu.

Aos poucos fomos percebendo que o problema da Escola Hungria estava mais na sua organização do que propriamente nos estudantes. Esses começaram a acostumar com a nossa presença e nós com a deles. Um exemplo foi um campeonato de futsal que culminou no jogo entre professores X alunos no mês de outubro no ano de 2007. Esse fato contribuiu muito para o estreitamento dos laços de afetividade entre professores e alunos e estimulou nossa interação. Em relação à falta de organização posso salientar a reforma nos prédios da escola naquele ano de 2007. A Escola estava instalada em quatro prédios de construção antiga com (aproximadamente 25 anos). Contava com 23 salas de aula, sala de professores,

secretaria, biblioteca, sala de direção, supervisão, sala de vídeo, 1 dispensa, refeitório, cozinha, 6 banheiros, quadra-esportiva.

A reforma iniciou no período das aulas, ocasionando um transtorno para todos da escola. Em muitos momentos as aulas eram interrompidas para que a sala fosse utilizada como depósito de material de construção ou como parte da reforma. Um dia, por exemplo, estava escrevendo no quadro quando dois funcionários da construção me pediram licença e retiraram o quadro para que substituíssem por um novo. Uma cena hilária, se não fosse trágica e exprimisse o que pode ser uma escola como a de Nova Contagem, para a sociedade. Com os alunos presentes, iniciei uma discussão com esses dois homens que culminou com a intervenção da diretora. No final da discussão, a conclusão é que eu estava errado em não permitir ou não entender que os dois homens precisavam fazer o trabalho que lhes fora encomendado. Percebi como a sala de aula é entendida como um lugar desqualificado, onde o que se faz pode ser interrompido a qualquer momento sem nenhuma preocupação com a aprendizagem desenvolvida naquele espaço.

Nesse sentido, a pesquisa foi atravessada, em primeiro lugar, pelas angústias e frustrações de um professor no seu pleno exercício da profissão e, em segundo lugar, pelas indagações e tentativas de não somente refletir sobre a sua prática, mas, sobretudo, de acreditar nela e de contribuir para um melhor entendimento sobre violência em meio escolar e, assim, contribuir para a melhor qualidade de ensino na região de Nova Contagem. Pois, aquelas alturas, tudo que havia vivenciado em muito pouco tempo, já sinalizava para a questão da violência e sua incidência no meio escolar. Que fenômeno é esse e como ele se apresenta e está presente no interior da escola? Como nós, professores, estamos enfrentando esta situação? De que modo temos conseguido elaborá-la? O que nos faz permanecer exercendo o trabalho docente, apesar disso tudo?

### **5.1 Em campo, um professor pesquisando professores**

A pesquisa de campo para esta dissertação iniciou, propriamente, em meados de 2009, na referida Escola, com o objetivo de entender o que os professores daquela escola pensavam sobre a violência em meio escolar. Em um primeiro

momento decidi escolher os professores efetivos<sup>36</sup>, ou seja, aqueles que estivessem na escola há mais tempo, por acreditar que esses detinham mais subsídios e/ou experiências para explicitar suas percepções sobre a violência presente nessa escola.

A partir das primeiras observações feitas, ainda de caráter exploratório, pude constatar que, aproximadamente 30% do corpo docente era efetivo<sup>37</sup>, os outros 70% eram contratados e, muitas vezes, trabalhavam na escola por um período curto. Desse modo, percebia que a rotatividade dos professores era uma constante, ocasionando um tempo escasso para que esse profissional conhecesse os mecanismos de funcionamento da escola. Assim, reforçou a necessidade de buscar professores que trabalhassem há mais tempo e que conhecessem e convivessem diariamente com as dinâmicas da escola.

Nessas alturas já havia definido pela pesquisa de natureza qualitativa, já que a preocupação era entender a constituição de processos escolares que diziam de violência, na percepção de professores. Sabíamos, então, da necessidade de mergulhar e entender de perto e de dentro a dinâmica em que a Escola Hungria encontrava-se inserida. A abordagem qualitativa permite que gestos, palavras, entonações de voz, o silêncio, o nervosismo façam parte de uma observação acurada e que contribuam para a construção e desenvolvimento da pesquisa, visando a compreensão dos modos como percepções eram construídas acerca daquela escola. Para as educadoras Sandra Tosta e Célia Marra (2008), embora considerando a importância fundamental dos indicadores quantitativos para se obter um mapa de violência em termos da abrangência e aceleração do fenômeno, muito se obtém da compreensão mais profunda de sua dinâmica, quando o observador tiver em vista conhecer, prioritariamente, não o quanto, mas o como e por que a situação acontece. Essa dimensão pode ser capturada através da abordagem qualitativa, e nessa, a observação participante que permitiu ao pesquisador mergulhar na realidade em foco.

---

<sup>36</sup> A pesquisa efetivou-se com a participação de oito professores entrevistados que trabalham no segundo turno. É importante enfatizar que, apesar de uma primeira resistência ao iniciar a pesquisa, todas as entrevistas foram feitas na própria escola a pedido dos professores. Segundo eles, não há nada a esconder, é necessário a exposição dos problemas para que a situação no interior da escola melhore.

<sup>37</sup> No turno da tarde, período em que a pesquisa foi realizada, temos um total de 35 professores, sendo 12 efetivos.

Ao entrar na Escola Hungria, como pesquisador, em meados do mês de Maio do ano de 2009, a diretora fez questão de me apresentar ao grupo dos professores<sup>38</sup>. Nesse encontro falei sobre a pesquisa, sobre os objetivos e que também era professor em Nova Contagem. Naquele mesmo dia mapeei o quadro de professores efetivos e iniciei a primeira abordagem para que pudesse organizar as entrevistas abertas. Confesso que para esta primeira abordagem fiquei desanimado. Para alguns professores, a pesquisa, em primeiro lugar, contém uma exposição desnecessária e, segundo lugar, contribui pouco na sua função social. Em vários momentos ouvia afirmações pouco animadoras: *“Por que esse trabalho todo de fazer uma pesquisa, se não vai te levar a lugar algum?”*. *Eu não vou querer participar, pois depois quem leva ‘ferro’, ao declarar alguma coisa, sou eu”*. Nesse caso, houve uma certa resistência em relação à entrevista, dificultando, assim, o desenvolvimento da pesquisa. Como todo pesquisador necessita construir o estilo da paciência e saber esperar, decidi fazer as primeiras observações e deixei que o tempo contribuísse com minha pretensão investigativa. Para os pesquisadores Gilmar Rocha e Sandra Tosta (2009), em situação de pesquisa, o ouvir não está restrito à prática do trabalho etnográfico como aquele que é, por excelência o trabalho do antropólogo. Também, para o pesquisador de outras áreas, o ouvir é um ato de conhecimento fundamental. É preciso ouvir o que outro tem a dizer, seja ele o nativo da sociedade primitiva, seja ele o “nativo” de uma “tribo urbana”, da sociedade contemporânea e, sobretudo, quando o “outro” é membro da “tribo do pesquisador”. Como no meu caso, meus interlocutores eram da mesma tribo que eu, colegas de docência, professores. A necessidade do distanciamento e do estranhamento na pesquisa, se impôs de maneira definitiva. E como tão bem nos explica Roberto Cardoso de Oliveira (2000) e Da Matta (2000), dentre outros antropólogos, o trabalho de campo se investe de um tipo de rito de iniciação na formação do pesquisador. E deste rito o “estranhar o familiar para torná-lo estranho”, é parte fundamental.

Desse modo, iniciei as observações e, simultaneamente, as conversas informais que contribuíram bastante para o entendimento e/ou desenvolvimento da

---

<sup>38</sup> A minha apresentação frente ao grupo de professores do turno da tarde se deveu por dois motivos. O primeiro pelo número de professores contratados pela primeira vez para trabalhar nesta escola. O segundo motivo encontra-se na falta de contato que tinha com os professores efetivos até o momento da pesquisa, isto é, o máximo de relação que tinha com os professores efetivos naquele turno era no máximo um “Oi, bom dia?” ou um “Olá, como vai?”.

pesquisa. Aos poucos, uma conversa aqui, outra a conversa ali, fui conseguindo estreitar os laços com os professores, pois ao mesmo tempo em que a pesquisa de campo me consumia como pesquisador, não conseguia desvincular da minha função como educador de Nova Contagem, isto é, continuei participando das angústias, das frustrações, dos medos e das alegrias que perpassam o dia a dia de nós profissionais. Acredito que esse fato contribuiu para a aproximação e abertura entre nós e para a pesquisa. Em certa medida posso afirmar que, mediados, pela investigação, conseguimos exercer o distanciamento tão fundamental ao desenvolvimento da pesquisa.

As primeiras observações foram feitas nas salas dos professores e dois fatos me chamaram bastante atenção. O primeiro dizia respeito aos próprios apelidos que eram colocados pelos docentes em relação as práticas da escola. Ao tocar, por exemplo, o sinal de término do recreio, uma professora salientou que acabara o banho de sol e que deveria voltar para o pavilhão, em uma alusão clara à rotina de um presídio. Outro fato foi a comparação que era feita entre a escola e países da África. Assim, a escola era como Marrocos, Serra Leoa, Costa do Marfim, entre outros, países pobres do continente africano. No relato de um professor, esse fato fica mais claro ainda:

Aqui parece Marrocos, é quente demais. Aqui parece o fim do mundo. Fica tão quente que a gente não consegue trabalhar, pois os meninos ficam muitos agitados e não prestam atenção nas aulas. (18/09/09, Nova Contagem).

Vejamos o relato de um outro professor:

Aqui é igualzinho Serra Leoa, é um lugar quente e pobre. Parece que a gente tá na África, a gente só vê menino descalço, correndo pra lá, correndo pra cá. Nossa, e sem falar no chulé que eles tem. (12/08/09, Nova Contagem).

Para Laplantine (2003), se existe o real ele está na interpretação que os homens atribuem a realidade na qual estão inseridos. O real existe a partir de idéias, dos signos e dos símbolos que são atribuídos à realidade nos modos como ela é percebida. Ainda para o autor a imagem como símbolo constitui representações. Essas não significam substituições puras dos objetos apresentados na percepção, mas são, antes, representações, ou seja, a apresentação do objeto percebido de outra forma, atribuindo significados diferentes, mas sempre limitados pelo próprio

objeto que é dado a perceber. Nesse sentido, a relação feita por alguns professores entre escola/presídio e escola/Marrocos revela o objetivo de nomear e/ou classificar as escolas, criando assim, uma hierarquização social das instituições escolares explicando, desse modo, por exemplo, o mal rendimento dos estudantes.

As escolas do Eldorado são as melhores. Lá os alunos ficam prestando atenção, escrevem bem e são bastante limpos. Lá eu dedico, faço de tudo para ajudar. Em compensação essa aqui, precisar faltar, eu falto aqui, mas não falto na outra. ( 21/09/09, Nova Contagem).

No relato de um outro professor percebe-se melhor não só essa hierarquização das escolas, mas também, um imaginário de que trabalhar no Eldorado é ser valorizado.

Eu quero trabalhar mesmo é no Eldorado, lá as escolas são boas. Lá é o verdadeiro céu. Lá o professor é valorizado, são melhores equipadas as escolas, os alunos são melhores. (21/09/09, Nova Contagem).

Em conseqüência desse imaginário, percebo que a escola é desvalorizada e, simultaneamente, frustrante para os professores, na medida em que os alunos da Escola Hungria não conseguem alcançar os resultados de alguns alunos de regiões com um poder aquisitivo mais alto. Esse fator ocasiona, segundo alguns professores entrevistados, a falta de incentivo para que o profissional desenvolva o seu trabalho. Essa falta de incentivo é percebida nas tentativas de evitarem a sala de aula. Este foi o segundo fato a me chamar atenção nas observações: eram os mecanismos criados pelos professores para retardarem sua ida para a sala de aula.

Comer uma maçã, um pão, pedir a algum colega para falar alguma coisa no término do recreio eram exemplos constantes de mecanismos utilizados pelos professores. Percebi que, na maioria dos casos, esses mecanismos eram utilizados não somente como instrumentos de auto preservação à sala de aula, mas, sobretudo, como válvula de escape, ou seja, como instrumentos que aliviavam as angústias e as frustrações desses profissionais.

Um tempo que a gente fica fora da sala já ajuda. Eu não vendo o meu tempo pedagógico por nada. Eu uso ele como descanso, eu não faço nada. Fico sentado conversando ou dormindo, pois é o tempo que a gente tem para descansar da sala de aula. (23/09/09, Nova Contagem).

No relato dessa professora fica claro o esforço que é feito para evitar a sala de aula. Em vários momentos em que entrei na sala dos professores, encontrei

muitos profissionais dormindo sentados na cadeira e com o rosto apoiado na mesa. Na pesquisa realizada pelo Grupo de pesquisa Educação e Cultura (EDUC) em parceria com o Sindicato dos professores (SINPRO) nos anos de 2007 e 2008, mostra que essa situação de stress e adoecimento em que o professorado encontra-se, é indicial de um tipo de violência, se pensarmos nas condições que esses profissionais enfrentam no seu dia a dia e na falta de possibilidade de exercer seu trabalho com dignidade. Nos resultados obtidos na pesquisa intitulada “*Vida de professor e violência na escola*”, de 686 professores entrevistados, metade confirmou a existência de praticas de afastamento, suspensão e demissão, por causa das violências sofridas no ambiente de trabalho. Outro dado da pesquisa diz respeito ao não cumprimento das leis trabalhistas, ou seja, 81% dos pesquisados consideram como violência a sobrecarga de trabalho. Uma das conclusões obtidas da pesquisa considera que, em relação aos sujeitos envolvidos nas situações de violência ocorridas no interior da escola, a expressiva maioria afirmou que o foco do fenômeno encontra-se na relação professor aluno<sup>39</sup>. Essa pesquisa nos mostra a necessidade de olharmos com mais atenção as condições de trabalho em que o professorado está inserido e como esse fenômeno pode refletir na sala de aula<sup>40</sup>.

O que pensam esses profissionais sobre violência em meio escolar? Quais são suas angústias? E suas frustrações? E também esperanças, porque não!

Vejamos no quadro a seguir quem são os professores que participaram da pesquisa: qual sua formação e o tempo de trabalho na escola,

<b>Nome</b>	<b>Curso</b>	<b>Quanto tempo está na escola</b>
Rogério Cardoso Santos	Matemático	três anos
Maria de Fátima Rebouças	Normal Superior	cinco anos
Suzana Aparecida das Dores	Letras	três anos
Alexandre Navarro	Geografia	três anos
Regina Alves da Silva	Normal Superior	quatro anos
Lívio Soares	Educação Física	dois anos
Luciana de Paula dos Santos	Pedagogia	três anos
Marcio Pereira Costa	História	três anos

**Quadro 1: Identidade dos professores entrevistados.**

**Fonte: Dados da pesquisa**

<sup>39</sup> Mais da metade dos entrevistados (62%) afirmou ter sofrido alguma forma de agressão verbal; 39% afirmam ter vistos situações de intimidação e 35% afirmam ter vistos situações de ameaça.

<sup>40</sup> Em que pese a pesquisa ter sido realizada com professores da rede particular, é preciso não perder de vista que, parte deles está, também, na escola pública, e sua percepção abrange sua experiência em geral.

## 5.2 Com vocês, os colegas professores!

A análise dos dados buscou, em primeiro lugar, as percepções dos professores sobre a violência em meio Escolar e, em segundo as interpretações possíveis das conversas informais e das observações assistemáticas e sistemáticas feitas no decorrer da pesquisa no período de Maio a Dezembro do ano de 2009.

Para o sociólogo Francês Jean Passeron, citado por Debarbieux (2002), nas situações de pesquisa, qualquer tentativa de confinar os conceitos aos limites estritos de uma definição, imediatamente os reduz a pálidos resíduos acadêmicos. Concentrados ineficazes de associações verbais, desprovidos de indexação ou de vigor.

Assim e buscando apreender as lições destes mestres da pesquisa tentei não restringir o conceito de violência em meio escolar, e, para isso, como recurso teórico e metodológico nascido da própria observação, decidi trabalha-lo a partir de duas categorias, ou seja, categorias nativas: *A violência do trabalho docente e a violência no trabalho docente*, como conceitos nativos ou sociais.

O primeiro diz respeito ou pode estar circunscrito ao que o sociólogo Pierre Bourdieu (2003) define como violência simbólica, ao que outro sociólogo, Bernard Charlot (2005), classifica como violência institucional. Fatos que a filósofa Hannah Arendt (2006) trata como resultante da anulação da relação entre sujeito/sujeito e o que os professores entrevistados definem como violência profissional (2009). A segunda categoria pode ser caracterizada nos termos da violência explícita relacionadas diretamente ao professor, ou seja, ressalta diretamente as situações de conflito aberto no que diz respeito as brigas entre professor/aluno, professor/professor e professor/direção.

Para Derbabeix, citado por Marra (2007) é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir violência –ou outra qualquer palavra- consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma idéia de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa. Com efeito, ao construir essas duas categorias não pensei e nem tive a pretensão em nenhum momento de substituir aqueles que já se encontram consagrados no cenário acadêmico, mas sim de abordar o fenômeno na sua especificidade, isto é, em um

dado contexto, cada fenômeno social está permeado de sua singularidade, necessitando de um outro olhar e de uma outra abordagem muitas vezes. Como bem observa Abramovay (2002), o fenômeno da violência tem que ser percebido a partir do contexto em que está inserido, pois qualquer fato social não pode ser descolado de sua situação e nem deve ser visto como imutável e passivo. Mais que olhar um fato social, minha pretensão foi entender a violência como “fato social total”, isto é, segundo Marcel Mauss, citado por Tosta e Rocha (2009), ao exercer a investigação, mais que idéias ou regras, precisamos apreender homens, grupos e seus comportamentos. Nesse sentido, em relação a esta pesquisa, foi necessário pensar o fato social na interdisciplinaridade, ou seja,

[...] tomar o real em sua múltiplas e complexas, porém,. integradas dimensões, que não autorizam um ponto de vista fragmentado, por mais que tenhamos consciência dos limites da ciência e do pesquisador na pretensa atitude de conhecer um fenômeno social total (ROCHA, TOSTA, 2008, p138).

Enfim, falar no fenômeno da violência é falar das singularidades e mutações de fenômenos sociais inseridos em contextos diversos, em que o pesquisador necessita a todo momento trabalhar com os três atos cognitivos, com o qual o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000) nos orienta. O pesquisador deve olhar, ouvir e escrever para que consiga ao máximo apreender o objeto pesquisado. No que diz respeito à pesquisa, partindo do contexto em que na primeira abordagem, os professores ficaram receosos em dar entrevistas, os ouvidos atentos às conversas entre eles, as conversas informais que tive com cada docente, os olhares dirigidos aos gestos, as reações desses profissionais em uma determinada situação e o registro desses acontecimentos, foram determinantes para o desenvolvimento do projeto.

Assim, ao pesquisar a percepção sobre violência em meio escolar de um grupo de professores que trabalha em uma escola em Nova Contagem, me propus a olhar para quem pouco é olhado e ouvir quem pouco é ouvido, normalmente, em pesquisas sobre a violência em meio escolar. No quadro abaixo, podemos visualizar as categorias e as subcategorias que compõe as análises no desenvolvimento da pesquisa:

<b>Violência <u>do</u> trabalho docente</b>	<b>Violência <u>no</u> trabalho docente</b>
1-Falta de Apoio das Políticas 2-Educacionais	1-Violência Entre Professor / Professor
3-Eu Ganho muito Pouco Que Prédio Feio!	2-Violência Entre Professor / Aluno 3-Licença Médica como violência

**Quadro 2: As categorias e sub categorias**  
**Fonte: Dados da pesquisa**

### 5.3 Violência do Trabalho Docente

Entender o conceito *violência do trabalho docente* remonta a filósofa Hannah Arendt para quem a raiz está na proibição da ação do outro, ou seja, a violência se define como a negação do diálogo entre sujeito/sujeito. De modo complementar Nilo Odália diz que o fenômeno da violência perpassa o não agir humano. Podemos afirmar, então, que a falta de apoio das políticas educacionais ao trabalho docente, a exemplo dos baixos salários e da postergação de medidas de valorização do professor e da escola, da educação, em última instância, e a outros problemas enfrentados no interior da escola, como por exemplo, a rotatividade dos professores, são fatos que não permitem o agir docente, isto é, não permitem a plena condição para que o professor desenvolva o seu trabalho da melhor forma.

A partir dos relatos e entrevistas dos professores foi possível dividir três subcategorias relativas à percepção da violência: 1- Falta de apoio das políticas educacionais, 2- o baixo salário e 3- a inadequada estrutura arquitetônica da escola.

#### 5.3.1 FALTA DE APOIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No relato de uma professora fica clara a distância e o pouco entrosamento no que diz respeito à relação entre o poder público e a instituição escolar em suas necessidades, tendo em vista seus objetivos e projetos.

Em relação à escola é delicado falar. A escola não está deslocada de seu contexto sócio histórico. E, como tal, traz em si toda fama de incoerência,

insatisfação, idiossincrasias, de forma que, por mais que se queiram negar ocorreu situações de violência contra o aluno, contra o professor, a professora contra a própria comunidade m si. A própria prefeitura de Contagem traz em si uma pratica coercitiva, abusiva de poder em relação aos profissionais de educação. Sua pratica não casa com o discurso do que quer professar. A violência está presente ali em todas as suas formas e variáveis possíveis (19/10/09, Nova Contagem).

Durante o tempo que fiquei no campo, aproximadamente 07 meses, pude observar em muitas situações a presença da Secretaria de Educação e o seu distanciamento frente ao grupo de professores e toda a equipe pedagógica. Constantemente a supervisão, em contato com os professores, comunicava à Secretaria os casos dos alunos analfabetos ou de alunos portadores de necessidades especiais que precisavam de um acompanhamento particular e especializado. No entanto, a escola nunca recebia um retorno concreto para a resolução desses problemas. Ao contrario, quando os alunos eram liberados mais cedo para que o corpo docente se reunisse para organizar todo o trabalho, a Secretaria de Educação notificava a escola afirmando que a carga horária do aluno estava sendo lesada. Esse fato contribuía ainda mais para a imagem negativa da Secretaria de Educação frente aos professores. Na visão de muitos deles, o poder público, em particular as políticas educacionais, mantém uma relação de “vigiar e punir” com o professorado, ou seja, o poder público preocupa-se muito mais com a manutenção e funcionamento do sistema do que com as angústias e frustrações dos professores. Essa situação contribuía para o não fortalecimento do processo ensino/aprendizagem, pois, para muitos professores, levam ao desinteresse da profissão, a falta de vontade de trabalhar, ou melhor, a descrença no seu trabalho, o desprazer, enfim.

Na pesquisa intitulada “*O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG*”<sup>41</sup> da pesquisadora Josane Bastos Romero, percebe-se que, entre os principais fatores que desencadearam o adoecimento dos professores, encontram-se a sobrecarga e as condições de trabalho existentes na escola, especialmente a dupla jornada, os baixos salários, a intensificação das funções e das atividades docentes, as novas

---

<sup>41</sup> Pesquisa apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Puc Minas (mestrado) em 13/07/09, e teve por objetivo descrever e analisar as situações de mal-estar docente e os processos de adoecimento das professoras que atuam nos ciclos iniciais, das escolas públicas do Ensino Fundamental de Betim, Minas Gerais. Privilegiou-se neste estudo, uma abordagem metodológica qualitativa, em que foram analisadas as narrativas de dez professoras que atuam em diferentes escolas nesta rede de ensino.

formas de regulação do trabalho escolar e a avaliação sistêmica do desempenho dos alunos. Além desses, a autora destacou, também, as mudanças no processo ensino-aprendizagem causadas pelo fim da seriação e a introdução dos ciclos de aprendizagem, o aumento do número de alunos por sala e o novo perfil sociocultural dos alunos.

Desse modo, pode-se entender que as políticas educacionais não se interessam em dar ao trabalhador da educação as mínimas condições de trabalho, ou seja, no caso de Contagem podemos acrescentar que boa parte das frustrações e angústias dos profissionais poderiam ser evitadas se a Secretaria de Educação e outros órgãos competentes olhassem por “entre os muros da escola” e entendessem todo o quão é complexo o cotidiano escolar. Como disse um professor:

A escola é o lugar mais difícil de se trabalhar. Há um desestímulo que prejudica muito na hora que ele explica a matéria em sala de aula. Esse desestímulo é o poder público. Parece que ele ficar vigiando a gente a todo momento. Ajudar mesmo eles não querem, vem na escola só para prejudicar nosso trabalho. (18/09/09, Nova Contagem).

Nesse relato fica clara a relação contraditória entre escola/professor/poder público. Na obra “vigiar e punir”, Foucault aborda as transformações de certas práticas institucionais a partir da Era Moderna. Segundo o educador Veiga Neto (2007), explorando o pensamento de Foucault, o objetivo foi traçar uma genealogia das relações entre o poder e o saber para mapear a ontologia do presente, em termos do ser-poder. Desse modo, Foucault aponta algumas instituições – hospitais, prisão, escola, asilo-que se formaram a partir da transição entre o poder de soberania e a sociedade estatal. A suplica, a dor explícita, tudo isso foi substituído pelas práticas disciplinares e pelo panoptismo<sup>42</sup>.

O autor, ao recorrer o conceito de panoptismo, nos mostra o quão econômico é essa máquina óptica, ao possibilitar que uns poucos fiscalizam o eficiente e permanentemente a ação de muitos, não importando se isso da numa prisão, escola, asilo (VEIGA NETO, 2007 p.112).

A grande mudança entre o uso da força explícita e o poder disciplinar encontra-se na mudança do olhar, ou seja, se antigamente eram muitos que

---

<sup>42</sup> Na concepção de Foucault, o *panótico* é o dispositivo do poder disciplinar, como sistema arquitetural constituído de torre central e anel periférico, pelo qual a visibilidade/separação dos submetidos permite o funcionamento automático do poder: a consciência da vigilância gera a desnecessidade objetiva de vigilância.

tomavam conta de poucos, agora são os poucos que tomam conta de muitos. E o que importa na sociedade estatal no uso do poder disciplinar é que aquele que é vigiado saiba que está sempre a mercê do vigilante. Assim é que, a partir das observações feitas durante o trabalho de campo, pude perceber que, para muitos professores, naquela escola em particular, os docentes sofrem de uma vigilância excessiva do poder público. Era muito comum durante a pesquisa perceber na sala dos professores brincadeiras que apontavam a relação de “vigiar e punir” entre a escola e as políticas educacionais, como por exemplo, a brincadeira de tirar fotos. Vejamos o relato de uma professora:

A gente brinca, né?! Quando tem colega saindo de fininho mais cedo da escola, a gente brinca que vai tirar foto para denunciar lá na secretaria. Ai é uma risada só. Mas no fundo a gente sabe que a secretaria faz é isso mesmo. Quando ela vem a gente só ouve: ‘não pode!’ (14/11/09, Nova Contagem).

Dentro desse movimento contraditório entre o poder público e os professores, encontra-se um fato curioso: *a diferença de tratamento entre Nova Contagem e Eldorado* já referido anteriormente. Durante as entrevistas, muitas professoras comentavam sobre isso nas duas regiões.

Para mim a pior forma de violência ocorrida aqui é a indiferença. Ela é o ponto chave aqui. Em outras escolas principalmente, as escolas do Eldorado, os professores podem dispensar alunos, quando o professor falta, lá eles tem um laboratório de ciências, duas quadras, um auditório. Aqui eles não dão nada para nós. (23/09/09, Nova Contagem).

Percebe-se no relato dessa professora que a falta de valorização dos professores em relação aos colegas das escolas da região do Eldorado é um estímulo a menos para trabalhar. Durante o período da pesquisa, em reuniões entre membros da Secretaria e professores, essa diferença era colocada claramente para com os professores de Nova Contagem. Ao participar de uma dessas reuniões, pude registrar a fala de uma professora que me chamou bastante atenção:

O que vocês querem da gente. A gente acorda, vem trabalhar longe, para chegar aqui e vocês falarem isso. Só quero ver se no Eldorado o tratamento é o mesmo. Só lá que tem escola modelo, o resto é resto, né?! (19/10/09, Nova Contagem).

A fala dessa professora remete a discussão feita no início desse capítulo, ou seja, sobre um imaginário já construído em que as escolas do Eldorado são o paraíso, onde todo professor é bem tratado, ao contrário de Nova Contagem. Constantemente na sala dos professores era ressaltada a hierarquização das escolas, na qual Nova Contagem localiza-se embaixo dessa “pirâmide” imaginada. Muitos professores enfatizaram que os próprios funcionários da Secretaria de Educação desvalorizam as escolas de Nova Contagem. Vejamos o relato de uma professora:

Eles mesmos desvalorizam esse lugar. Quando fui escolher a escola a funcionaria me perguntou se eu tinha certeza se eu queria ir para Nova Contagem. Naquele momento fiquei com um pé atrás. Achei que essa escola era o verdadeiro presídio. (23/11/09, Nova Contagem).

Em outras entrevistas feitas com os professores, foi possível perceber que muito do discurso sobre Nova Contagem, em particular, sobre a escola Hungria, encontra-se permeado de preconceitos e discursos ditados pela própria Secretaria de Educação. Para muitos professores esses discursos faziam parte de um mecanismo de preservação e/ou manutenção de ensino da cidade de Contagem. Ou seja, era necessários criar a idéia de “escola modelo” e a idéia da “escola do caos” para que o foco de discussão e de crítica em relação a educação não recaia no poder público, mas no fracasso e na incapacidade do corpo docente. Em outros termos, não é a escola que é ruim, mas o corpo docente que nele trabalha que a torna ruim. Essa idéia de hierarquização das escolas trás, em primeiro lugar, o discurso de incapacidade dos profissionais e, em segundo lugar, a desmotivação do trabalhador ao deslocar-se para uma região que desconhece e que o amedronta.

Eu acredito que há uma violência profissional, mais do que qualquer outro tipo, inclusive a violência física. A prefeitura nos atinge através de decretos, de portarias de leis. Mas a lei é para todos. Se for para seguir, todas as escolas precisam seguir, não é só a gente. (21/09/09, Nova Contagem).

A idéia de *Violência do trabalho docente* que emergiu das falas de professores do campo de pesquisa, assim, se define não somente pela desmotivação do profissional, mas, sobretudo, pela sensação que são incapazes e os únicos culpados da situação precária da educação. Essa sensação de incapacidade em que profissional sente ser atribuído a ele vem, novamente, ao

encontro do conceito de violência simbólica do sociólogo Pierre Bourdieu. Para ele, o capital simbólico tem por objetivo compreender os rituais, as estratégias de acumulação do capital.

Concordando com Laplantine (2003), que a maneira de nomear o mundo atribuindo-lhe qualidades é diversa das representações simbólicas. O símbolo é um sistema que não substitui qualquer sentido, mas pode efetivamente conter uma pluralidade de representações. Desse modo, a violência simbólica vista na perspectiva bourdiesiana, ou seja, como a imposição da cultura de um grupo como verdadeira, como a única a ser seguida, pode traduzir as angústias vividas pelos professores da escola Hungria por duas razões. A primeira diz respeito ao capital simbólico, ou seja, trabalhar em Nova Contagem não dá prestígio, ao contrário, é entendido como uma forma de castigo. Vejamos o relato de uma professora:

Eu tenho 23 anos de prefeitura e vim parar em Nova Contagem. Isso foi uma represália porque minha família inteira sempre fez campanha para o Ademir Lucas, e o PT de Contagem não gosta de mim e nem da minha família. (23/09/09, Nova Contagem).

Nesse relato fica claro que a escola Hungria é vista como um lugar de penitência- pagar pecados, ser punido—, em que o “ser professor” se relaciona com a imagem de fracasso, de incapacidade de ensinar conteúdos e não ter o objetivo alcançado. A segunda razão diz respeito aos conteúdos que são obrigados a cumprir para conta de um currículo verticalizado implementado pelas políticas educacionais. Durante as entrevistas foram relatados casos de alunos que são estuprados pelos próprios pais; de mães que fazem do tráfico a renda familiar; de alunos que chegam na oitava série e não sabem ler nem escrever. O que é currículo e como conteúdos podem ser definidos e impostos às escolas, em situações como estas? Como continuar tratando a diferença descolada da desigualdade historicamente encravada na realidade social?

Pude observar em muitos momentos as frustrações desses profissionais, pois são cobrados e obrigados a fazer com que esses alunos se igualem aos alunos de escolas que atendem uma “clientela” com um capital econômico e cultural mais favorável.

Não dá, fica muito difícil! A secretaria de educação quer que a gente faça milagres. Temos alunas que o dia que entram na sala de aula, são os dias que não são estupradas pelos pais ou padrastos. Como ensinar para essas

alunas, conteúdos que muitas vezes não vão utilizar na prática? (12/08/09, Nova Contagem).

Não obstante, para os professores entrevistados, outros fatores contribuem para esse sofrimento oriundo da frustração e da “incapacidade” de lidar em situações como as que vivem, com a baixa remuneração e a falta de uma arquitetura adequada onde o processo ensino/aprendizagem pudesse ocorrer de modo mais satisfatório.

### **5.3.2 *Eu Ganho muito Pouco!***

A questão salarial é caracterizada pelos professores como um dos agravantes na profissão, pois os obriga a ter que trabalhar mais de um turno, aumentando, assim, o seu cansaço. É importante ressaltar que esse aumento na carga horária não permite necessariamente que o professor reflita sobre a sua prática.

Durante as entrevistas um professor relatou sua experiência na educação do Japão comparando-a com a brasileira.

No Japão o professor tem um prestígio enorme. Quando o professor entra na escola, em particular, na sala de aula, todos os alunos se levantam e esperam a permissão do professor para se sentarem. Não é igual aqui na escola. Sinceramente, essa escola é a pior escola que eu já trabalhei. A estrutura dela é muito fraca. A gente fica chateado porque o aluno tem o direito de ter condições mínimas de estudo, mas aqui fica difícil, ainda mais com o professor ganhando tão pouco. Se existe a violência profissional essa encontra-se no baixo salário do professor. (21/09/09, Nova Contagem).

No relato desse professor fica claro o sentimento frustrante não só da incapacidade de conseguir desenvolver o seu trabalho, mas da pouca remuneração percebida por ele. Durante a entrevista realizada com este professor, ele constantemente demonstrava o desapontamento de ter estudado, perdido noites, fins de semana para alcançar um salário, segundo ele, e os demais entrevistados nessa pesquisa, insignificante. E me questionava a todo momento sobre o porque de fazer um mestrado. Minha percepção de todo esse sentimento não foi diferente da de meus colegas, cuja fala foi pontuada por frases comuns, mas bastante expressivas: “quem está dentro, quer sair” ou “eu não agüento mais isso”.

Durante a convivência com os professores em outros momentos da investigação, foi fácil identificar o profissional da “dupla jornada”, ou seja, em um turno é professor e no outro é taxista, segurança, babá, etc. Muitos professores chegavam cansados na escola e isso influenciava no seu rendimento na sala de aula. Entravam na sala dos professores comentando que não conseguiam nem abrir os olhos.

É complicado, você investe, numa carreira e você descobre que é isso que você não quer, pois não há perspectiva de crescimento. Não quero me imaginar aposentando nessa profissão. Tenho medo de ficar louco. (18/09/09, Nova Contagem).

A obrigatoriedade em buscar uma segunda renda reflete diretamente no processo ensino/aprendizagem. Sem dúvida, o ainda: “façam silêncio, sentem-se e copiem o que está no quadro” está muito presente na sala de aula, pois, sem tempo de planejar as aulas, sem tempo de estudar, de conversar com os alunos e, principalmente, de refletir sobre a sua prática, o que sobra para esse profissional é o cansaço e a angústia de não haver perspectiva de melhora na educação.

Uma cena muito comum na sala dos professores era o emprestar dinheiro ou fazer “vaquinha”. Nos últimos dias das minhas observações de campo, presenciei uma cena bastante significativa. Uma funcionária da escola foi assaltada e perdeu todo o dinheiro do mês. Os professores se juntaram e conseguiram ressarcir-la em mais da metade do que fora perdido. Fato que diz de um sentimento de solidariedade e de ajuda mútua e de compromisso entre os professores, independentemente de qualquer um dos problemas denunciados por eles. Participar de uma prática que cria um sentimento de pertencimento ao grupo e de apoio ao outro, contribui para vencer ou pelo menos atenuar os obstáculos apresentados no dia-a-dia da escola. Leiamos o relato de um professor:

Eu fiquei assustado quando vim para a escola em 2007. Eu quis desistir. Depois fui vendo umas coisas bacanas, como por exemplo, a relação entre os professores. Minha luta na escola passa muito o sentimento de utilidade que eu tenho no grupo. (21/09/09, Nova Contagem).

Nesse contexto pode-se perceber, ainda, na fala desses professores um outro fator que configura violência em meio escolar: *a arquitetura inadequada da escola*.



### **5.3.3 Que Prédio Feio!**

Para os professores a falta de um ambiente favorável para o ensino é considerado como parte ou sinal concreto da desvalorização do poder público frente ao corpo docente e discente. Como já foi salientado a escola é conhecida na comunidade como Nelson Hungria Junior, referência direta ao presídio Nelson Hungria localizado na mesma região.

Para muitos professores, a escola não mantém a mínima condição para que o processo ensino/aprendizagem seja satisfatório. Vejamos o que diz uma professora:

Como que a Secretaria quer que eu ensine conteúdos, se não há um material necessário. Pergunta para a prefeitura onde está o laboratório de ciências, onde está os microscópios. Tem conteúdo que depende de um monte de coisas. (14/11/09, Nova Contagem).

De forma complementar, outra professora relata:

O problema não está no professor, tá na falta de estrutura da escola. Os alunos convivem muito apertados. Por isso que existem várias formas de corredores, como por exemplo, o corredor do creu, que é onde os alunos brincam de passar a mão uns aos outros. Tem o corredor da morte, em que aluno que passar é agredido. Isso são as brincadeiras que eles fazem. (19/10/09, Nova Contagem)

No discurso dessas professoras percebe-se que a sua ação encontra-se presa, muitas vezes, na falta de condição física e ambiental, pois a arquitetura da escola é, sem dúvida, um fator fundamental para um trabalho eficaz.



**Figura 9: Corredor com acesso as salas de aula**  
**Fonte: arquivo do autor**

Durante as observações foi possível constatar um fato bastante curioso. Ele diz respeito a pouca interferência dos alunos no dia-a-dia da escola, ou seja, eles não fazem parte das decisões dos professores e da direção, eles simplesmente teriam que cumprir ordens verticalizadas. Essa forma de exclusão leva a que, na maioria dos casos, a escola seja um objeto estranho para esses alunos, isto é, excluída da vida deles. É importante enfatizar que, para os professores, a falta de estrutura, diz respeito não somente a falta de espaço para que o professor desenvolva o seu trabalho, mas também, nos estragos causados nos materiais, equipamentos e no próprio prédio da escola, decorrentes de quebradeiras promovidas pelos alunos ou mesmo por pessoas estranhas ao estabelecimento escolar.

Por conta disso era muito comum as aulas iniciarem com um atraso de vinte a trinta minutos, pois os alunos eram obrigados a procurar as carteiras em outras salas e outros locais.



**Figura 10: Uma das áreas de lazer dos alunos**  
**Fonte: arquivo do autor**

Para Abramovay (2002), a externalização das causas da violência nas escolas é muito conveniente do ponto de vista político e institucional. Essa lógica permite retirar a responsabilidade de um sistema, ocultar sua função na produção de violência. Ora, dois fenômenos estão em crescimento constante e desempenham um papel fundamental: *a segregação escolar entre e no seio dos estabelecimentos e a distância social e cultural entre os professores e os alunos de meios populares.*

Desse modo, percebe-se que a falta do estreitamento da relação escola/comunidade não desenvolve, em particular, nos estudantes o sentimento de pertencimento, ou seja, de que a escola e sua preservação também são deles. Ao contrário, escola é entendida como um objeto estranho, desligado de toda produção cultural do estudante. Nas observações feitas durante a pesquisa pude constatar que, muitas vezes, a escola era vista como um obstáculo ao acesso ao outro lado da rua, "uma pedra no meio do caminho", isto é, um espaço murado, sem vida, cheia de prédios que não se conectavam, que não fazia sentido estar naquele lugar e/ou espaço. Na fala de alguns professores percebe-se o que pensam desse fato.

Essa é a primeira escola pública que trabalhei. Percebo que aqui é o último lugar que o poder público pensa investir. Um dos problemas mais graves da escola, na minha opinião, encontra-se na falta de estrutura da escola, que é extremamente desvalorizada. Quem vai gostar de um espaço assim? Na minha opinião, aqui é um lugar que ninguém si identifica, inclusive o professor. (21/09/09, Nova Contagem).

Durante a pesquisa de campo pude confirmar constatações anteriores, como o estado de sujeira em que a escola se mantinha. Paredes eram pichadas, carteiras quebradas, pratos e copos espalhados pelo chão, janelas e portas quebradas, enfim, a escola constantemente encontrava-se mal cuidada. Ao afirmar isso não estou em nenhum momento questionando a competência ou não das auxiliares de serviço, ao contrário, era visível o esforço e a dedicação dessas funcionárias para manter a escola limpa. Contudo, percebia que os estudantes eram os principais causadores desses transtornos no que diz respeito a preservação da instituição escolar.

Quando comecei o trabalho de campo, no mês de Maio de 2009, ao entrar na escola bem no início das aulas, às 13:00, presenciei os professores sentados e tomando café na cantina. Achei aquela cena pouco comum, pois sempre nesse horário o corpo docente estava reunido na sua própria sala, resolvendo assuntos pedagógicos ou simplesmente lanchando e esperando o momento para iniciar o tempo letivo. Aproximei dos professores e percebi que todos estavam exaltados e afirmando que naquele dia iam embora, pois achavam o “fato” uma falta de respeito com todos os profissionais. Naquele momento não intervi, preferi ficar atento à discussão dos colegas “olhando”, “ouvindo” e registrando tudo no caderno de campo. Aos poucos pude entender o ocorrido: alunos tinham invadido a sala dos professores, defecaram, urinaram, quebraram todas os armários e rasgaram as provas e exercícios dos mesmos. Esse fato veio ao encontro das observações e as análises feitas, até então no meu esforço de tornar mais transparente do ponto de vista do conhecimento, a violência naquela escola. Ou seja, existe um abismo enorme entre a cultura escolar e a cultura do aluno, ocasionando, assim, uma total desqualificação e esvaziamento do respeito nas relações entre professor e aluno e entre a instituição e o público que atende.



**Figura 11: Espaço Horta da escola**  
**Fonte: arquivo do autor**

Para Charlot, citado por Abramovay (2002), a violência simbólica ou institucional tem que ser compreendida como a falta de sentido para o aluno de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; a violência das relações de poder entre professores e alunos; também o é a negação da identidade e satisfação profissional. Dos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Um cenário perverso como o que foi descrito, diz, de um lado, da falta de identificação entre escola/aluno e, de outro lado, do sentimento de frustração a negação sistemática de seu lugar social, com o qual o professorado convive diariamente na sua profissão. A escola, nesse sentido, virou lugar de conflito, onde, segundo Abramovay (2002), não mais representa um lugar seguro de integração social, de socialização, não é mais um espaço resguardado, ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas. Assim, a instituição pode estar atravessando uma crise de identidade, ou seja, não consegue mais responder as expectativas da sociedade, como, por exemplo, a preparação para o mercado de trabalho, a falta de perspectiva de um futuro seguro para os jovens a partir da educação e, principalmente seu papel institucional no que diz respeito à produção de conhecimento científico.

Desse conjunto de observações foi possível constatar que, para os professores entrevistados, a falta de estrutura da escola interfere diretamente na relação entre discente/docente. Vejamos o relato de um deles.

Sinceramente, as minhas aulas perdem muito com a falta de estrutura. Eu as vezes fico até desanimar em trabalhar, pois preciso usar a quadra mas tem duas ou três turmas lá, aí não dá. Uma quadra para vinte e três salas é muito pouco. Aí eu estresso com quem não tem nada haver, com os alunos. (14/11/09, Nova Contagem).

Durante as entrevistas com os professores era muito comum salientarem a angustia em não conseguirem fazer o que pensavam para a aula. Era visível nos rostos essa frustração de planejarem e programarem uma atividade e ela não acontecer pela falta de condição estrutural da escola. Por exemplo, durante a pesquisa, fui convidado pelo professor de inglês assistir uma de suas aulas. Mostrou-me todo o planejamento de aula que, naquele dia, seria efetivado na sala de vídeo. Ajudei a levar os alunos até o local, ao sentarem, o professor constatou que o DVD não estava funcionando, ocasionando uma agitação na sala, E contribuindo para essa agitação, o ambiente não tinha ventilação e estava muito quente. Aproximei-me do professor e perguntei se ele gostaria que eu direcionasse os alunos à sala de aula. Após esse fato, o professor não levou os alunos novamente à sala de vídeo. Vejamos o seu relato:

Ta vendo, eu nunca mais levo os meninos nessa sala. Você tenta fazer uma aula diferente mas as coisa não funcionam e os alunos não sabem fazer silencio. Eu já trabalhei em escola que não tinha esse tipo de problema. As aulas ficavam bem mais agradáveis e mais ricas. Aqui, eu encho o quadro e tá bom. (12/08/09, Nova Contagem)

Essa era uma situação comum na escola e referenciava o que os professores chamavam de *Violência do trabalho docente*.

Não obstante, através das entrevistas abertas e das observações feitas durante a pesquisa de campo, foi possível constatar que mesmo carregando essas frustrações e o sentimento de incapacidade, há um consenso entre os professores de que o poder público detém uma parcela significativa de responsabilidade nos problemas e na crise enfrentada na educação. O baixo salário, a falta de estrutura da escola, o tratamento diferenciado entre escolas de regiões próximas, a rotatividade dos professores são entraves à uma educação de qualidade. E que, por

isso mesmo, é no nível de políticas educacionais efetivamente comprometidas com mudanças dessa realidade é que o quadro de mal estar docente, em que professores se sentem despreparados e desvalorizados, também pode mudar. Qual é o efeito dessa desvalorização pública que ganha materialidade por entre os muros da escola?

#### **5.4 Violência no Trabalho Docente**

A *Violência no trabalho docente* é uma categoria amparado no campo, mas não só, também refletida teoricamente, posso dizer que caracteriza-se pela “explosão” de todas as frustrações e angústias em que o professor é protagonista no interior da escola e seus reflexos fora da escola. A *violência no trabalho docente* enfrentada pelo professorado diz diretamente no dia a dia das escolas de duas formas: a primeira refere-se a violência verbal e física entre professor/professor e professor/aluno e, a segunda, refere-se as licenças médicas e ao desanimo para se manter no trabalho.

##### **5.4.1 Violência Entre Professor & Professor!**

Durante a pesquisa não presenciei qualquer tipo de agressão física entre os professores. No entanto, dois fatos me chamaram bastante a atenção. O primeiro diz respeito ao grau de estresse de vários professores. Todos os dias, sobretudo, no horário de recreio, ocorriam discussões na sala dos professores sobre o papel coercitivo do poder público e, aos poucos, tal debate recaia no lado pessoal. Em vários momentos foi preciso que a diretora interviesse nas discussões para que não ocorresse qualquer tipo de violência física. Vejamos a fala de uma professora:

É muito difícil, você vem para a escola e presencia uma cena horrível como esta. Tudo começa falando da falta de valorização do profissional, da falta de estrutura e termina nas discussões, nos xingamentos. Isso é muito ruim, a gente não tem ambiente para trabalhar. (23/09/09, Nova Contagem).

Esse relato resume bem a fala dos outros professores, ou seja, durante as entrevistas e as observações foi possível constatar a falta da ambiência prazerosa dentro do espaço escolar. Era comum, no horário do recreio encontrar professores sentados no estacionamento ou na cantina conversando com as cantineiras, ao invés de estarem na sala dos professores.

Não gosto daquela sala. Você entre lá querendo descansar da sala de aula e acaba se estressando mais ainda. Prefiro ficar aqui conversando com os alunos, no final até ajuda manter uma relação melhor com eles. As vezes penso até em faltar, não tenho motivação nenhuma de entrar nessa escola e de trabalhar. (18/09/09, Nova Contagem).

Para muitos dos meus entrevistados, o professor perdeu o seu espaço no ambiente escolar, pois acreditam que o único lugar que conseguiam trocar experiências, descontraírem, descansar era junto com os outros colegas era na sala dos professores. Todavia, dentro desse campo de conflitos entre os professores percebia-se um fator preponderante para o agravamento dessa relação, ou seja, o segundo fato que pude observar, o Bullying presente em sua sala. Em muitos momentos ouvi apelidos, formas de intimidação entre os profissionais que agravavam ainda mais a relação entre eles. Como, por exemplo, um dia que uma professora chegou com um vestido e a outra a chamou de botijão de gás aludindo a sua obesidade. Para Charlot, citado por Abramovay (2002), se a agressão física ou a pressão psicológica aparecem mais espetacularmente, são as “incivilidades”<sup>43</sup> que representam a principal ameaça para o sistema escolar. Em entrevista a uma professora que a todo o momento, se sentia violentada moralmente ela comentou: “Eu não gosto nem de vir para cá. Tenho preguiça, pois a todo momento sofro alguma forma de violência dos meus próprios colegas, isso é muito ruim. Achava que poderia contar com eles, mas desse jeito fica muito difícil” (23/09/09, Nova Contagem)

O relato dessa professora salienta, no primeiro momento, a desvalorização do “ser docente” no próprio convívio entre os profissionais da educação. Várias brincadeiras eram direcionadas para a depreciação da profissão docente durante o período em que ficavam na sala dos professores. O tipo de vestimenta e a

---

<sup>43</sup> O primeiro pesquisador a utilizar esse conceito foi o francês Eric Debarbieux no livro intitulado “Violência nas escolas: Dez abordagens europeias. As incivilidades: caracterizam-se pelas microviolências, humilhações, falta de respeito. As incivilidades não se pautam pelo uso da força física, mas podem ferir profundamente, minando a auto-estima das vítimas e fomentando um sentimento de insegura.

quantidade de comida, por exemplo, eram motivos de depreciação comuns durante essas brincadeiras. No que diz respeito à vestimenta, o professor que se vestia “bem” – na concepção dos colegas – constantemente sofria com brincadeiras que enfatizavam o seu estado solteiro ou que faziam alusão as chamadas “segundas intenções”. Vejamos o relato de uma professora:

Parece que a gente não pode vestir bem. Eu me sinto bem vestida assim. Eu não entendo, não sei se é inveja, ciúmes. Só sei que me incomoda muito essas brincadeiras. Acho que isso pode sim ser chamado de violência. A toda hora ficam falando que eu tenho um encontro, que eu quero atrair homens. Só sei que isso me deixa muito sem graça. (23/09/09, Nova Contagem)

A partir das observações e relatos de outros professores durante a pesquisa foi possível constatar também a alimentação como outro motivo de conflito entre professores que relacionava comida com a profissão docente. Ou seja, a quantidade de alimento ingerida pelo professor era indicial, para alguns colegas, do grau da sua pobreza. Vejamos o relato de um professor:

O salário é muito baixo, né?! Aí a gente fica brincando, a gente fica observando qual o professor que come mais. A turma toda brinca com esse professor, é muito legal. A gente fica brincando falando que o salário não dá para comprar comida, aí o professor precisa comer na escola. (21/09/09, Nova Contagem).

Apesar de no relato desse professor ser perceptível o “tom” de brincadeira que se estabelecia na relação entre os professores, pude constatar, durante as entrevistas, que muitos colegas se sentiram violentados e intimidados, como este:

Eu não gosto desses tipos de brincadeiras, a gente não sabe como foi a infância ou a vida desses professores. Eu particularmente não almoço, porque não dá tempo para chegar a outra escola, aí eu preciso almoçar na sala dos professores. Mas esses tipos de brincadeiras me inibe, eu as vezes deixo de comer na sala por causa dessas brincadeiras. (12/08/09, Nova Contagem).

Fica evidente na fala do professor a relação de conflito presente no lugar em que os profissionais deveriam sentir melhor e mais confortáveis: *na sua sala*. Este lugar, como refúgio, também já estava em vias de ser deteriorado.

A partir das observações feitas durante a pesquisa pude constatar que o professor tem na escola sua única fonte salarial, ou seja, para muitos deles, sair da área da educação era muito difícil. Não conseguiam enxergar alternativas e se viam,

então, obrigados a se manter trabalhando em algo que não mais acreditavam, realizando sua função simplesmente para que no final do mês tivessem o seu salário. Essa descrença vinha enfatizada no acúmulo de fatores aqui já citados como, por exemplo, baixo salário, falta de apoio do poder público, mau relacionamento entre os professores. Entretanto, qual o efeito disso na relação entre professor/aluno? Como o processo de ensino/aprendizagem se desenvolve em meio a um conjunto de condições que lhe é desfavorável?

#### **5.4.2 Violência Entre Professor / Aluno**

Em todas as entrevistas e observações feitas durante a pesquisa pude constatar pelo menos dois fatores que caracterizavam a relação entre professor/aluno. O primeiro diz respeito à violência verbal. Já com referencia a violência física, como por exemplo, agressão, nada presenciei. Xingamentos, palavras de desânimo direcionadas aos professores que dificultavam não somente a relação professor/aluno, mas dificultava, sobretudo, o processo de ensino/aprendizagem, segundo o que eles mesmos diziam. Era muito comum os professores entrarem na sala de aula e os alunos exclamarem: *Você veio?* ou *Porque você não faltou?*. Para muitos colegas, no que diz respeito a relação entre professor/aluno, essas reações apresentam características bem mais graves do que um xingamento. Como relata um professor:

Eu acho que em relação aos xingamentos a gente acaba acostumando, pois tem toda hora. Mas as frases que são direcionadas a nós no início das aulas, como por exemplo, “você veio trabalhar!” Acaba muitas vezes com o nosso humor e com o nosso ânimo. Acho que isso é uma violência. (21/09/09, Nova Contagem).

Percebe-se nesta fala a banalização da violência em meio escolar, em particular, da violência implícita na relação professor/aluno. Durante a pesquisa, constantemente, pude registrar que os professores abordavam os xingamentos como algo aceitável, pois, para eles, os alunos também são vítimas de um sistema educacional que não se preocupa com as condições em que o professor e o aluno se mantêm no interior da escola. Sem a contrapartida querem resultados quantitativos que, na maioria das vezes, estão distantes de serem alcançados na

realidade das escolas. Desse modo, pode-se entender que a relação professor/aluno é, sem dúvida, contraditória, pois ao mesmo tempo, que o professor se sente violentado com a forma que os alunos o abordam desanimando e frustrando-o na docência, ele entende que o aluno faz parte de um grupo social que não tem acesso à livros, à música clássica, ao teatro, ao cinema, enfim, ao capital cultural que lhe permitiria, quem sabe, aprender a ter outra postura frente a escolarização.

Durante a pesquisa fui convidado pela diretora e pelo professor responsável por uma turma para participar de uma excursão que levaria os alunos a um passeio ao Big Shopping, centro de compras localizado no centro comercial de Contagem. Pude observar muitos alunos com medo de descer a escada rolante, pois era primeira vez que tinham contato com esse equipamento. Para alguns professores, situações como estas, responde também pela violência em que os alunos são protagonistas, fazem parte de um contexto sócio-econômico profundamente desigual e excludente. Nesse sentido, é que rebelar contra os professores é algo aceitável, mas não tolerável pelos docentes. Como diz um professor:

Os jovens, a todo o momento, sentindo angústia da sociedade que os oprime pelas mais inusitados motivos, querem se rebelar. E precisam de se rebelar contra alguém. E quem melhor do que o professor para ser alvo da ira, da amargura, da angústia de nossos adolescente e jovens? (18/09/09, Nova Contagem).

De forma complementar, leiamos o relato de outra professora:

De forma geral, a escola está em crise. Só que em lugares onde existe um nível de poder aquisitivo melhor, as relações são mais ordenadas, pelos próprios aparatos organizacionais que a instituição possui. Por exemplo, numa escola particular, da classe média, um jovem aluno sabe que, se brigar, pode ser “convidado” a se retirar da sala. E o fato causará transtornos e vergonha para a família e os conhecidos. E ainda assim acontecem casos de violência tanto entre os alunos quanto em relação a alunos agredirem professores. Na escola pública, os próprios alunos sabem que nada ou muito pouco vai lhe acontecer. Portanto a consciência da ausência de punição favorece com que o aluno, a aluna não incomode com a situação. (14/11/09, Nova Contagem).

Esse relato aponta para a segunda característica que pude constatar através das entrevistas e observações feitas no trabalho de campo sobre a relação professor/aluno: *a falta de amparo legal que contribua para o trabalho docente*. No relato de professores ficou evidenciado que a autoridade que outrora fazia parte do “fazer” docente, deu lugar às leis e resoluções que permitem ao aluno autonomia,

poder e liberdade para que faça da escola o que bem entender. Vejamos o relato de uma colega:

Ele(a) sabe que se aprontar hoje, mesmo que o caso assuma proporções grandes, amanhã será encaminhado(a) à escola pela jurisdição responsável pela Vara da Infância e Adolescência como vem ocorrendo tantas vezes. Desta forma, até os alunos que fazem o possível para permanecer na escola e conseguir aprender algo, se tornam alvo da tirania e da irresponsabilidade de alguns mais afoitos que não possuem noções de limite e cidadania. (19/10/09, Nova Contagem).

Nesse tipo de relato, um desabafo que traduz a angústia dos professores em relação à perda de autonomia e da autoridade em sala de aula. A uma última característica que o professorado tinha no que diz respeito à sua identidade era a autoridade na relação professor/aluno. Vejamos o relato de um professor:

Nós não temos mais dignidade, perdemos a última coisa que possibilitava o nosso “fazer” como professor. Você chama a atenção do estudante e esse por fim responde: não vai acontecer nada comigo: Tipo de frase acaba com qualquer um. Já não tenho mais aquele ‘furor’ pedagógico, aquela vontade de entrar na sala de aula. Não preparo mais minhas aulas, eu só copio no quadro. (21/09/09, Nova Contagem).

O relato desse professor demonstra que a consequência de todas essas formas de violência encontrava-se refletida no processo ensino/aprendizagem. Os professores estão desmotivados, os alunos com um poder e liberdade excessiva, a escola não dá conta mais de algo que a definia como “instituição promotora de socialização”, enfim, o que sobrou da escola como lugar de produção de conhecimento, de difusão de estudos científicos uma vez que o corpo docente encontra-se descontextualizado do e no ambiente escolar?

#### **5.4.3 Licença Médica :violência e recurso de sobrevivência**

As licenças médicas se caracterizavam como uma forma de violência na medida que indicavam todo o sofrimento do professorado. É um documento importante como fonte de pesquisas na medida em que revela o quadro de adoecimento em que se encontra o professor. Tal adoecimento como consequência direta de uma realidade em que o professor, muitas vezes, necessita trabalhar até

três turnos para manter uma condição razoável de vida; do fato de que alunos não o respeitam e aos poucos, conquistam mais liberdade e poder; de políticas educacionais que não colaboram para um ambiente saudável e favorável para que ele desenvolva o seu trabalho da melhor forma possível. Nessa conjuntura por demais perversa, pode-se entender as licenças médicas como uma válvula de escape, ou seja, como um instrumento que permite ao professor se desligar de algo que o angustia e o atormenta, ainda que temporariamente. Era fato comum na escola pesquisada dez professores de uma só vez faltarem e a escola ser obrigada a dispensar os alunos, pois deixá-los sem professores era motivo certo de confusão. Os relatos professora não deixam dúvidas:

A gente tira as licenças médicas é para a gente sobreviver. É muito difícil a gente querer trabalhar e não conseguir. Acredito que são essas frustrações que fazem os professores pegarem essas licenças. No meu caso, eu tiro essas licenças porque eu preciso, pois eu fico muito cansada e tensa com várias situações presentes na escola.

Percebe-se na fala dessa professora a necessidade das licenças médicas para preservar, principalmente, sua saúde. Retomando os dados da dissertação “O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG” (Romero, 2009) pode-se afirmar que as licenças medicas informam de um quadro de adoecimento, caracterizado como stress, depressão e agravos emocionais, processos de ansiedade, angústia, desânimo e apatia. Na pesquisa de Romero ainda foram manifestados o choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação, baixa concentração. Não posso deixar de dizer que, durante a minha pesquisa de campo, era comum professores tirarem mais de uma vez as licenças, e , um caso que me chamou bastante a atenção foi de um professor que tirou três licenças médicas, cada uma por um mês, de trabalho somando três meses ausente da escola. Como diz o próprio professor: (23/09/09, Nova Contagem).

Eu não consigo mais entrar na sala de aula. É muito desgastante, eu não consigo sair da área e ta faltando pouco para eu aposentar, por isso, eu to empurrando com a barriga mesmo. To tentando ser forte, mas é difícil demais trabalhar em algo que não acredita. (19/10/09, Nova Contagem).

Três meses consecutivos de afastamento da escola evidencia, sem duvida, um desgaste em relação a sua profissão e, diante desse quadro importa questionar novamente, até quando os professores serão tratados como máquinas, como robôs que são simplesmente moldados para efetivar um trabalho? Até quando os professores continuarão a ser tratados de modo contrário a sua condição de sujeitos integrais que, exercendo diversos papeis, não podem ser olhado de maneira parcelar?

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo entender o que os professores de uma escola pública de Nova Contagem do município de Contagem/MG pensam sobre violência em meio escolar e também compreender as implicações dessas percepções na sua prática docente. Como dito nesta dissertação, grande parte das pesquisas relacionadas à violência em meio escolar tem como foco a violência entre os estudantes ou contra o patrimônio, ou seja, poucas pesquisas são direcionadas ao entendimento do posicionamento dos professores frente a esse fenômeno que assola o contexto escolar. Por isto mesmo, nesta investigação procurei suprir, pelo menos parcialmente, esta lacuna.

Os resultados obtidos desta pesquisa foram frutos de entrevistas formais, informais e, sobretudo, das observações constantes feitas no campo, no que diz respeito às relações estabelecidas entre professor/professor, professor/aluno, professor/direção, no contexto da violência. A partir deste empreendimento que traduz um esforço intelectual, cognitivo e afetivo, que poucas facilidades oferece ao pesquisador, procurei ouvir, olhar, registrar e interpretar o fenômeno da violência em meio escolar, tomando-o sempre como um fato social total.

Uma primeira constatação diz respeito à distinção entre violência do trabalho docente e violência no trabalho docente, como categorias que pude elaborar ouvindo e observando atentamente os discursos emitidos pelos professores. Assim, ficou claro que o não “agir docente”, a desvalorização da prática docente e a baixa remuneração são combustíveis propulsores para que outras formas de violência surjam no ambiente escolar. Para esses professores, qualquer forma de violência poderia ser amenizada se as políticas educacionais valorizassem o profissional em seu pleno exercício, ou seja, se tais políticas estivessem atentas às angústias, frustrações e o sentimento de incapacidade que o professor leva para a escola.

Sentimentos que refletem diretamente nas relações professor/professor, professor/aluno e professor/direção. Desse modo, é importante reiterar o que dizem outras pesquisas sobre a urgência de o poder público não fechar os olhos às condições físicas e psíquicas em que o professorado encontra-se para que ele possa exercer com dignidade o seu trabalho.

Durante o processo de investigação, minha vivência como professor de escola pública em Nova Contagem, contribuiu muito para o direcionamento do olhar em relação ao objeto da pesquisa, mas, ao mesmo tempo e por esta proximidade do problema investigado, precisei de um esforço enorme para distanciar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, já que também participo das mesmas angústias e frustrações, como professor dessa região. Como afirma Marra (2007), se a experiência vivida nos aproxima do entendimento de outras vivências semelhantes, também é verdade que se torna mais difícil observar uma situação quando se tem uma vivência expressiva sobre ela, exigindo-se do observador o esforço de se separar temporariamente de tudo aquilo que compõe suas idéias construídas sobre aquele fenômeno, e, numa atitude de suspensão fenomenológica, voltar seu olhar para os fatos tais como se apresentam.

Um recurso metodológico que, de certo modo, facilitou esse distanciamento foi a busca por registrar a história do lugar da pesquisa, ou melhor, do lugar onde a escola se situa. Sistematizar a história de Nova Contagem me permitiu conhecer um pouco do mundo não revelado nos registros convencionais e legais sobre o surgimento de bairros em uma cidade. Documentos que, no caso de Nova Contagem, praticamente inexistem, pouco ou nada levam em conta que um lugar é uma construção cultural, não está dada e organizada graças a um planejamento saído dos gabinetes municipais. Ouvir os mais antigos moradores de Nova Contagem me permitiu apreender melhor as percepções que os professores tem sobre violência em meio escolar, quando relacionadas a história colhida na memória dos moradores do bairro.

Havia pouco registro nos arquivos da cidade de Contagem, na biblioteca pública e nos Centros Culturais sobre a história de Nova Contagem. Confesso que, num primeiro momento, fiquei atordoado, não sabia que direção devia tomar. Mas, a partir de algumas falas de moradores como, por exemplo, “antigamente aqui...” ou “na minha época...” foi emergindo a história Oral como procedimento metodológico. Recuperar a história do bairro de Nova Contagem era possível com a coleta da oralidade que propicia várias formas de se apreender o fato pesquisado, dispensando, muitas vezes, o documento escrito oficial. Sobretudo quando estes documentos são escassos.

Desse modo comecei a andar pelo bairro a procura de falas, de imagens, de cenas, enfim, de pessoas que contribuíssem para o desenvolvimento da pesquisa.

Na verdade, fiquei impressionado com o tanto que a história Oral ajudou a construir uma teia de relações, ou seja, sempre ao fim de uma entrevista, a última fala era: “procura o...”. Assim essa teia de relações foi preponderante para o resultado obtido. Dentre as observações feitas durante essa pesquisa, pude concluir que, em primeiro lugar, o bairro de Nova Contagem se constrói no imaginário dos antigos moradores entrevistados, a partir de dois discursos. O primeiro diz respeito ao bairro visto na perspectiva interiorana, ou seja, esse discurso encontra-se na fala dos primeiros moradores que migraram para a região de Nova Contagem na medida que as terras foram doadas pelo então prefeito de Contagem, Newton Cardoso, em 1984.

Esses moradores viveram em uma época que sentar no banquinho jogando conversa fora, comprar leite na carroça, andar de cavalo era parte da sua rotina. No entanto, o fato é que o bairro cresceu, houve um aumento significativo de moradores, as conversas na praça diminuíram, os cavalos deram lugar aos carros, mas, mesmo assim, esses moradores falavam o bairro de Nova Contagem como um lugar interiorano e tranquilo. Durante a pesquisa pude constatar que a imagem de Nova Contagem atrelada a vida interiorana parte do que a antropóloga Eunice Durhau (1978) chamou de “Trilha”, ou seja, uma espécie de orientação instituída pelo processo migratório em que as pessoas vão deixando seus lugares de origem em busca de parentes. Nesse sentido, os moradores que acreditam que Nova Contagem mantém suas características interioranas partem da idéia de uma “Vila” imaginária, isto é, se organizaram em grupos de vizinhança, moram sempre perto um do outro, tendo, assim, um contato constante e possibilitando aquele “bate papo”, aquele cafezinho, como expressões de sua sociabilidade.

Outro fator importante para esse entendimento encontra-se nas relações econômicas ou de trocas, ou seja, esses moradores sempre compraram nos mesmos estabelecimentos, na mesma farmácia, na mesma mercearia pelo fato dos donos desses estabelecimentos serem seus parentes ou, facilitarem, por conta das antigas relações o pagamento das compras, podendo, até adotarem o “comprar fiado”.

O segundo discurso refere-se ao bairro visto como violento para os jovens. Em várias observações feitas durante a pesquisa, dois fatos me chamaram a atenção. O primeiro diz respeito ao limite do tráfico em Nova Contagem. Há, ao mesmo tempo, um respeito e um medo entre os jovens em relação ao controle de ruas e beco. Para esses jovens, não é em qualquer lugar que se pode andar, há um

limite no espaço público em detrimento de suas relações sociais e econômicas, pois, vários becos e ruas são utilizados para a comercialização de drogas. Desse modo, um jovem que não faz parte de um determinado grupo tem seu espaço de trânsito reduzido, na medida que o espaço habitado é controlado para venda e tráfico de drogas. É importante enfatizar que os moradores antigos que encontram em Nova Contagem um lugar interiorano não compartilham dessa realidade, ou seja, não enxergam o bairro como um lugar violento, onde o tráfego é limitado por conta da venda de drogas.

Durante a pesquisa fiquei muito impressionado com a organização da rede de tráfico na região e com o respeito que os jovens tinham não somente ao espaço delimitado, mas, sobretudo, do “chefe” do tráfico. Também fiquei instigado para entender como e aonde o conflito entre as gangues aconteciam, uma vez que elas não se cruzavam. A partir desse questionamento desloquei por um tempo o olhar para as ruas e becos e me voltei para a escola vista por estes jovens. O que pude inferir é que a escola se caracteriza como um espaço de conflitos externos a ela, ou seja, um lugar que servia para acerto de contas. Em vários momentos das entrevistas, os jovens faziam uma analogia entre o presídio Nelson Hungria e a escola. Essa era chamada por eles de “Nelson Hungria Júnior”. Para Laplantine (2003), o imaginário faz parte da representação como tradução mental de uma realidade exterior percebida. Desse modo, pude perceber durante a pesquisa que a escola encontra-se caracterizada para esses jovens, não como um lugar de aprendizagem, de produção de conhecimento, mas como um lugar de acerto de “contas”, uma extensão dos conflitos produzidos na rua.

E, sem dúvida, esse imaginário que os jovens detém do espaço escolar reflete diretamente na percepção que os professores da escola de Nova Contagem carregam sobre violência em meio escolar.

Desse modo, a partir das leituras feitas das obras sobre a temática da violência em meio escolar e ao analisar os dados coletados do campo, dividi em duas categorias o objeto pesquisado: *violência do trabalho docente e violência no trabalho docente*, como dito antes. Durante a investigação, em vários momentos, percebia professores explicitando uma forma peculiar de violência que, para eles, ocorria na escola: violência profissional. Todos os professores enfatizaram as violências “ditas” explícitas, como, por exemplo, agressões, xingamentos, intimidações, etc. Em que pese esse discurso, pude constatar, ainda, que a violência

que mais os incomodavam não estava nas relações conflituosas encontradas entre professor/aluno, mas na relação professor/Secretaria de Educação. Em praticamente todas as entrevistas, em algum momento, os entrevistados faziam citação do descaso que sofrem da Secretaria de Educação, em particular, das políticas educacionais. Assim, apresentando e argumentando com estas duas categorias, não tive a pretensão de substituir os conceitos consagrados no meio acadêmico, mas, busquei vê-los com as categorias surgidas da própria observação no campo.

Em relação ao segundo objetivo específico do trabalho, ou seja, o que pensam os professores de uma escola pública da região de Nova Contagem no município de Contagem/MG sobre o fenômeno da violência em meio escolar, pude avaliar dois resultados substanciais que, com certeza, exprimem com clareza o entendimento que esses profissionais elaboraram sobre esse fenômeno.

A categoria “Violência do trabalho docente”, pela qual enfatizaram o tratamento que recebem das políticas educacionais. Dividi essa categoria em três sub categorias: *falta de apoio das políticas educacionais, o baixo salário e a inadequada estrutura arquitetônica da escola*. Em relação à primeira sub categoria, duas observações dos professores me chamaram atenção. Uma primeira foi o tratamento diferenciado entre as escolas da região do Eldorado e Contagem. Segundo eles, os colegas que trabalham nas escolas do Eldorado são mais valorizados do que os que trabalham em Nova Contagem. Ainda para os professores pesquisados, um exemplo dessa diferença de tratamento encontra-se nas reformas das escolas, ou seja, as escolas do Eldorado são constantemente pintadas, tem piscinas, auditórios, ao contrário das escolas de Nova Contagem que, segundo eles, para conseguir uma reforma demora anos. E, com certeza, a percepção, por parte dos professores sobre o tratamento diferencial entre as escolas do Eldorado e Nova Contagem ocasiona um estímulo a menos para o trabalho.

A segunda observação que me chamou atenção refere-se à hierarquização das escolas de Contagem. Para os professores, essa hierarquização se faz para a criação da idéia de “escola modelo” e “escola do caos”, com o objetivo de culpabilizar, caso a escola seja um “caos”, o corpo docente. Isto é, a idéia central dessa tese traz o discurso da Secretaria da Educação de que todas as escolas são tratadas da mesma forma, se uma funciona melhor que a outra é porque o pedagógico, o corpo docente, a direção é mais eficiente e mais organizada que da

outra escola. No entanto, essa idéia de “escola modelo” e de “escola do caos” cria no educador o imaginário que as escolas do Eldorado são um paraíso, onde todo professor é bem tratado, ao contrario, a idéia da “escola do caos” constrói um imaginário de penitência, de castigo, ou seja, trabalhar em Nova Contagem requer, antes de ser professor, ser guerreiro ou pecador que está a purgar seus pecados. Em muitas entrevistas durante a pesquisa, foi comum na fala desses profissionais, a idéia de que trabalhar em Nova Contagem é também uma guerra, isto é, é matar um leão a cada dia.

Assim, a partir dessas observações posso tirar uma primeira conclusão: muitos preconceitos que os professores carregam ao chegar nas escolas de Nova Contagem, em particular, na escola Hungria, relaciona-se com o tratamento que recebem da própria Secretaria de Educação. Em muitos momentos do trabalho de campo, foi comum ouvir dos entrevistados falas como: “Eu pensei que era bem pior” ou “Eu tô gostando daqui, não é esse bicho de sete cabeças, como falam por aí”.

Como complemento desse tratamento diferencial entre as escolas de Contagem, a questão salarial encontra-se como um fator preponderante para o entendimento do fenômeno da violência em meio escolar, na medida que ele não permite que o professor se entregue por inteiro no seu trabalho, ou seja, a partir das observações e das entrevistas feitas durante a pesquisa, pude constatar que muitos professores precisam fazer ate jornada dupla, em outras profissões para se sustentar.

A segunda sub categoria “baixo salário”, demonstra o quão frustrante está o trabalho docente, ou seja, no relato dos professores, ficou clara a dificuldade de se manter somente com a prática docente. Em muitas entrevistas, apareceram professores que vendem roupas, DVD's, professores que são taxistas e outras profissões. Percebo nessa realidade dois grandes problemas. O primeiro refere-se a não reflexão da prática docente, isto é, a dupla jornada, o trabalho acumulado não permite que o professor reflita sobre o seu trabalho e, também, não possibilita que esse profissional se prepare de forma mais adequada para o desenvolvimento de sua função. O segundo diz respeito ao cansaço que esse profissional leva para a sala de aula. Em muitos momentos da pesquisa encontrei colegas reclamando do cansaço e do sono, por causa da sobrecarga e da dupla jornada de trabalho.

Neste cenário, como podemos falar em educação de qualidade? De uma carreira de professor atraente?

A terceira sub categoria “a inadequada estrutura arquitetônica da escola” vem justamente complementar essa discussão sobre educação de qualidade, pois não basta somente pensar na valorização dos professores sobre a ótica salarial, é necessário e urgente atinar para as condições que esses profissionais enfrentam no cotidiano escolar. Para os professores, a escola Hungria não detém condições favoráveis para o processo ensino/aprendizagem. Em primeiro lugar por causa do número de salas funcionando por turno, ou seja, a escola mantém 23 salas de aula em plena atividade, com, aproximadamente, 850 alunos por turno. Em segundo lugar, a condição do prédio é precária, quantidade enorme de carteiras e cadeiras quebradas, muito muro e grades espalhadas por todo o espaço escolar; pouco espaço externo para atividades como, dança, teatro, coral, etc. Como já foi salientada ao longo deste texto, em razão dessa precariedade física, a escola guarda, para os estudantes, uma relação estreita com o presídio Nelson Hungria. Em muitos momentos da pesquisa, presenciei professores fazendo analogias da escola Hungria com países da África, como, por exemplo, Serra Leoa ou Marrocos. E, também, comparações que indicavam diretamente a relação com o presídio.

Assim, essa desvalorização do professor frente ao poder público reflete diretamente, não somente no processo ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, abala as relações estabelecidas no interior das instituições escolares.

A segunda consideração que posso colocar refere-se a categoria “Violência no trabalho docente” e as subcategorias: *violência professor/professor*; *violência entre professor/aluno e licença médica como violência*. Essa categoria caracteriza-se pelas “explosões” de todas as frustrações e angústias que o professorado carrega para a escola.

A primeira “explosão” e/ou abalo nas relações encontra-se nas interações entre os próprios professores. Foi muito comum durante a pesquisa visualizar brigas, “bate boca” e até a afirmação de professores dizendo que já sofreram Bullying. Durante os lanches dos docentes, por exemplo, em que as quantidades de comida colocadas pelo colega eram interpretadas como seu grau de pobreza. Para alguns daqueles profissionais essas formas de brincadeira era tão ofensivo, que, muitos deles, paravam até de frequentar as salas dos professores. A verdade é que a falta de um ambiente favorável para que o profissional da educação se sinta bem na escola também desestimula e prejudica o trabalho docente.

A segunda subcategoria “violência entre professor/aluno” mostrou, ao mesmo tempo, que o professorado se irrita, fica desmotivado com um xingamento do estudante, ele entende que esse aluno faz parte de um grupo social desprovido, muitas vezes, das condições mínimas de higiene, de estrutura familiar. Nesse sentido, o xingamento não é aceito, mas tolerável. Sem dúvida, a consequência de todas essas formas de violência reflete diretamente no processo ensino/aprendizagem.

Por fim, chegamos a terceira e, última, subcategoria, “licença médica como violência”, que representa perfeitamente as condições física e psíquica que atinge o professorado. As licenças médicas informam o quadro de adoecimento, caracterizado como stress, depressão, angústia. Durante a pesquisa observei professores tirarem licenças de meses de duração porque não estavam agüentando mais as condições de trabalho em que se encontravam mergulhados.

Acredito, assim, que esse estudo pode contribuir para os estudos sobre violência em meio escolar, na medida que valoriza e reconhece que está na hora do poder público e, principalmente, das políticas educacionais atinar o olhar para a questão da violência em meio escolar e, sobretudo, de mostrar que para entender esse fenômeno não basta olhá-lo de longe, é necessário conviver, conhecer sua dinâmica. No entanto, isso só será possível se entrarem nas escolas e conhecerem realmente quem são as pessoas envolvidas no processo educacional. Pois, até quando nós, professores, seremos tratadas a partir de avaliações do Governo federal? Até quando o poder público tratará das questões educacionais sem sair do Gabinete? Até quando nós professores ficaremos vivendo e interagindo nessa condição subumana? Talvez, são questões que nunca serão respondidas, entretanto, como dizia o poeta Pablo Neruda<sup>44</sup>: “O dia não é hora por hora, é dor por dor, o tempo não se dobra, não se gasta... o homem espera<sup>45</sup>”.

---

<sup>44</sup> Pablo Neruda, nascido e falecido no Chile (1904-1973), foi uma das vozes mais altas da poesia mundial do século XX. Sintetizou a consciência política, o lirismo romântico e um profundo domínio da linguagem poética.

<sup>45</sup> Poesia encontrada no livro “Últimos Poemas”, se chama “Inicial”

## REFERÊNCIAS

- ABBUD, Maria Luiza Macedo; BUSSMANN, Antonia Carvalho. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- ABRAMOVAY, Mirian. **Violências na escola**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Mirian. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2001.
- ALBERTI, Verena. **Historia oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1990. 197p.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. v. 1, p. 155-202.
- AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, c1996. 160p.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, H. **Da violência**. 9. ed. Tradução Maria Cláudia Drummond. Brasília: Universidade de Brasília: 1985.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; Campos, Dinael Correa de. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises qualitativas e quantitativas**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004. 222p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN.S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASERON, J. C. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. 195p.

- CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93p.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159p.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura das ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 1998.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catharine. **A violência das escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catharine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO. 2002.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 135p.
- DURHAN, Eunice Ribeiro. **A caminho da cidade**: a vida rural e a migração para São Paulo. São Paulo: 1973.
- DURKHEIM, E. **Da divisão social do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2002. 160p.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Edusp, 2001. 660p.
- FEBVRE, Lucien Paul Victor; MOTA, Carlos Guilherme. **Lucien Febvre**: história. São Paulo: Ática, 1978 190p.
- FERREIRA, Marieta de Moraes et al. **Entre-vistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1994. 172p.
- FERREIRA, Marieta de Moraes et al. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2006. 277p.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France. São Paulo: Loyola, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FROTA, Luciara Silveira de Aragão e. **Documentação oral e a temática da seca**: estudos. Brasília: Senado Federal, 1985. 348p.

GONÇALVES, Luiz Alberto; TOSTA, Sandra Pereira. **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GUIMARÃES, Áurea. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Áurea. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e praticas. São Paulo: Summus, 1996. p 57-71.

GUIMARÃES, Áurea. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 1982.

GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, galera e narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

LAPLANTINE, François. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 205p.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História e memória**. 5. ed. Campinas (SP): Unicamp, 2003. 541p.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos objetos. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 238p.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 104p.

LOPES NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v.81, n.5, p.164-172, 2005

MAGALHÃES, Isis de Araújo D' Ávila. Algumas considerações sobre a violência. **Reverso**, Belo Horizonte, n.48 , p.70-75, set. 2001.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar**: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Anna Blume, 2007.

MATTA, Roberto da. **Carnavais, malandros e herois**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 272p.

MATTA, Roberto da. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1993. 153p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: Investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NERUDA, Pablo. **20 Poemas de amor e uma canção desesperada**. 15.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995 75p.

NEVES, Magda de Almeida. **Trabalho e cidadania:** as trabalhadoras de Contagem. Petrópolis: Vozes, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação.** São Paulo: Autentica, 2006.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Ed., 1991. 191p.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. 215p.

ODÁLIA, Nilo. **O que é violência.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA JUNIOR, Almir de. Pensar a constituição da carreira criminosa: um diálogo entre a sociologia e a educação. In: GONÇALVES, Luiz Alberto; TOSTA, Sandra Pereira. **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000. 220p.

PEIXOTO, Ana Maria C.; PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores:** educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 220p.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005. 302p.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales:** a inovação em história. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 200p.

SANTOS, Milton; ELIAS, Denise. **Metamorfoses do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 124p.

SILVA, Luciano Campos da; NOGUEIRA, Maria Alice. Indisciplina ou violência na escola: uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, Luiz Alberto; TOSTA, Sandra F. Pereira (Org.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola.** Belo Horizonte: Autentica, 2008.

TEIXEIRA, A. O professor como sujeito sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 385p.

TORRES, Lilian de Lucca; MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Na metrópole:** textos de antropologia urbana. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

TOSTA, Sandra de F. Pereira; ROCHA, Gilmar. **Antropologia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira; MONTERO, Paula. **A missa e o culto vistos do lado de fora do altar:** religião e vivências cotidianas em duas comunidades eclesiais de base do bairro Petrolândia, Contagem - MG. 1997. xii, 373f. Tese

(Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.

TOSTA, Sandra Pereira. **A metodologia do estudo de caso**. Belo Horizonte: Mestrado de Educação da PUC Minas, 2003.

TOSTA, Sandra Pereira; GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. (Org.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA NETO, Alfredo José da. **Foucault e a educação**. São Paulo: Autentica, 2007.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **História oral: teoria, educação e sociedade**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. 173p.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2007.